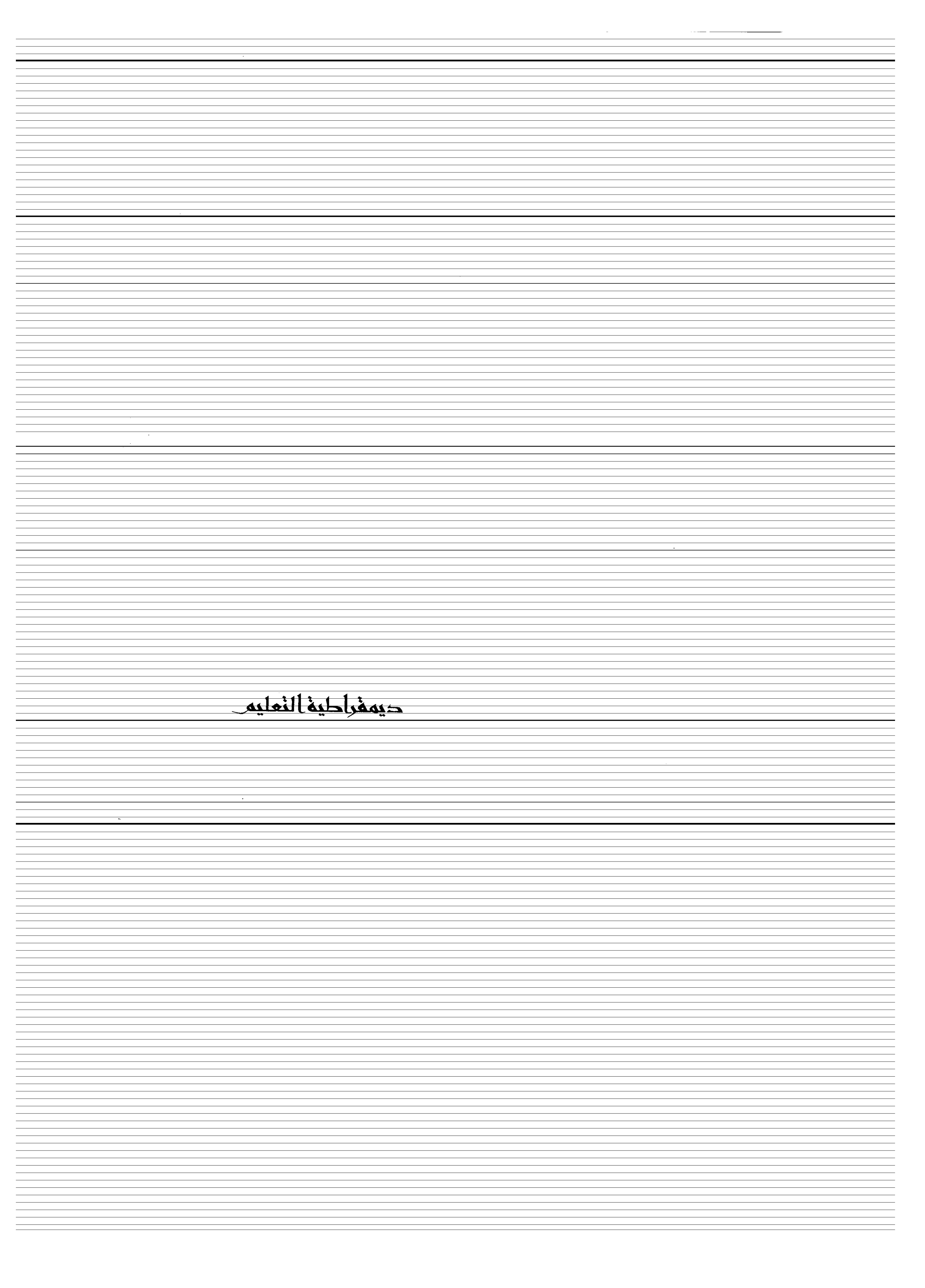

ديمقراطية التعليم



ديمقراطية التعليم

في

الفكر التربوي المعاصر

د. شبل بدران

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة الاسكندرية

الناشر

دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة)

عبده غريب

الكتاب : ديمقراطية التعليم

تأليف : د. شبل بدران

تاريخ النشر : ٢٠٠٠ م

الناشر : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع

شركة مساهمة مصرية

(عبده غريب)

الإدارة : ٥٨ شارع الحجاز - عمارة برج آمون

تلفاكس: ٢٤٧٤٠٣٨ / ت : ٢٤٦٢٥٦٢

التوزيع : ١٠ شارع كامل صدقي الفجالة (القاهرة)

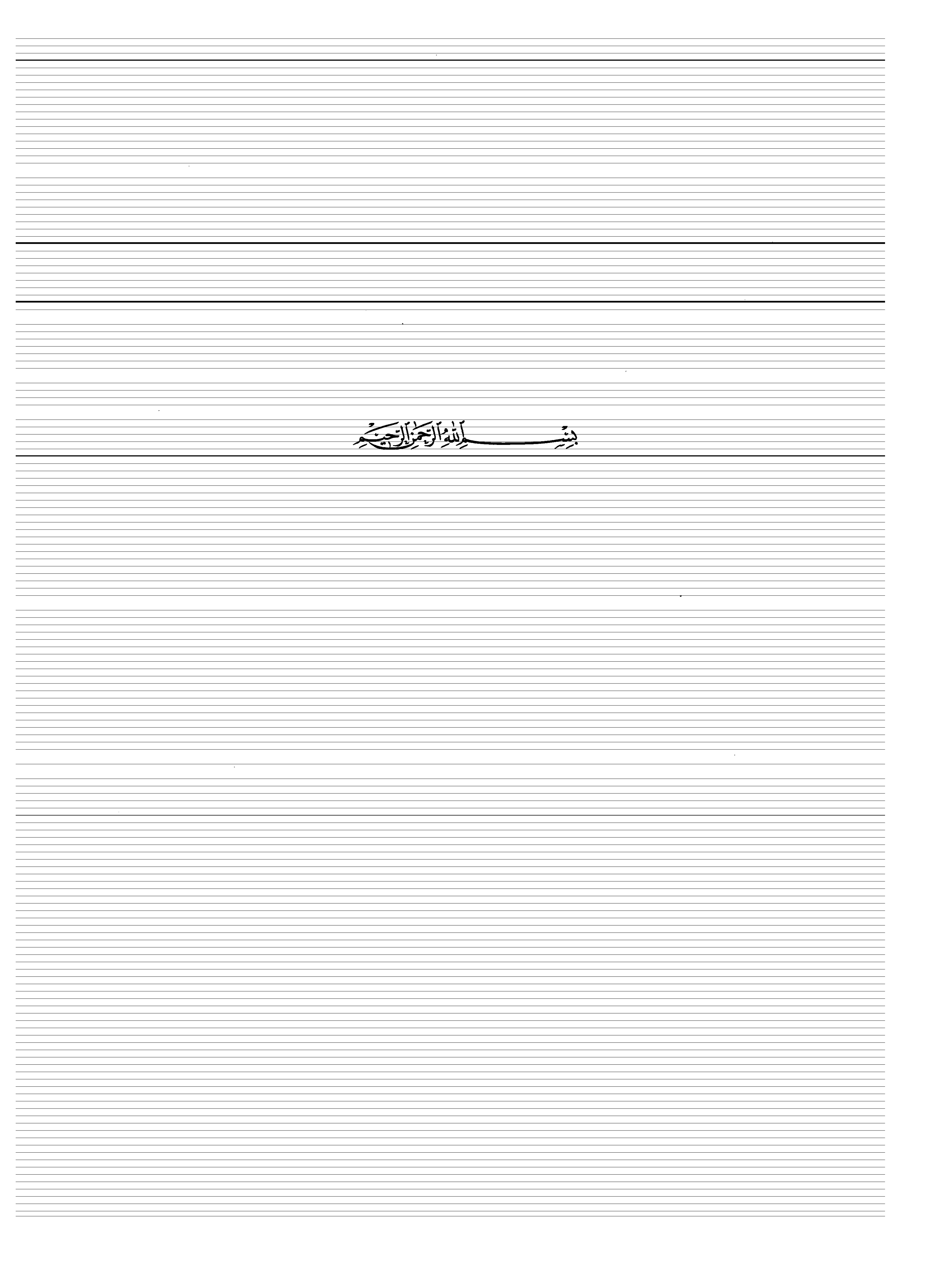
ت : ٥٩١٧٥٣٢ ص.ب : ١٢٢ (الفجالة)

المطابع : مدينة العاشر من رمضان

المنطقة الصناعية (C1) - ت : ٠١٥/٣٦٢٧٢٧

رقم الإيداع : ٩٩/٩٠٩٧

الترقيم الدولى : 0 - 178 - 303 - 977


بسم الله الرحمن الرحيم



بدلاً من المقدمة

مازالت حركة الفكر التربوى فى مصر والعالم العربى مقيده بالانتاج المعرفى الذى أنتج خلال النصف الاول من القرن العشرين، وان كانت هناك بعض الاجتهادات التى اشتبكت مع أطروحات الستينات ومطلع السبعينات ولكن هذه الاجتهادات ظلت أسيرة فى البحث التربوى على مستوى الافراد وظلت أيضا حبيسة داخل بعض الدوريات المحدودة الانتشار، وكذا لدى بعض المشتغلين بالعلم التربوى وحركة التجديد التربوى، إلا انها لم تصل بعد لكى تُكون تياراً عاماً فى الوسط التربوى برمته، طلاب، ودارسين، وباحثين، ومفكرين.

ومن هنا كان انشغالنا الجوهرى والاساسى بحركة التجديد فى الفكر التربوى خلال العقود الثلاثة الماضية، لأن تلك الحركة طرحت على الواقع المعاش فى المجتمعات الرأسمالية الصناعية المتقدمة أفكاراً لم تكن مطروحة من قبل واستطاعت ان تُفعّل الحركة التربوية على صعيد الفكر التربوى المعاصر والذى يتجسد فى حركة الاتجاه النقدى الذى انتشر فى اوروبا وأمريكا فى النصف الثانى من القرن العشرين.

والكتاب الذى بين يديك أيها القارئ الكريم يحوى العديد من الدراسات والاطروحات النظرية للاتجاه النقدى سواء فى أوروبا أو أمريكا، والتى تمثلت تلك الاطروحات فى ديمقراطية التعليم والثقافة والسعى نحو تحقيق المساواة والعدالة فى التعليم والواقع الاجتماعى المعاش، من هنا كان جوهر توجه الفكر النقدى هو السعى نحو تحرير الانسان وتحرير ذهنيته وخلق المجتمع الحر الذى تتحقق فيه المساواة دون قيود اجتماعية أو ثقافية أو عرقية أو جنسية ... الخ.

وعلى الرغم من أن تلك الحركة التجديدية فى الفكر التربوى المعاصر وتحديدا فى الاتجاه النقدى انشغل بها العالم المتقدم منذ مطلع السبعينات وللآن، إلا أن حركة الفكر التربوى فى مصر والعالم العربى مازالت تدور حول مجمل أفكار «جون ديوى» وما طرحه من خلال فلسفته التربوية الشائعة فى واقعنا المعاصر، وظلت حركة الفكر التربوى النقدى بعيده عن متناول أيدى الباحثين والدارسين والمشتغلين بالعلم التربوى، من هنا رأينا ضرورة وأهمية لأن نطرح بعض تلك الافكار والرؤى ونشتبك معها من خلال تملك منهج نقدى يساعدنا على التحليل والوعى بكل تلك القضايا.

فالكتاب يحوى فى فصله الاول: الابعاد الاجتماعية والتربوية للمنهج النقدى، وذلك من خلال طرح المفاهيم والخصائص والعلاقات الناشئه عن ذلك المنهج الذى يعد أحد أهم الآليات فى فهم الفكر التربوى المعاصر. وفى الفصل الثانى: ديمقراطية التعليم فى الفكر النقدى، نطرح النظريات التى عالجت مفهوم ديمقراطية التعليم من زوايا عديدة، وذلك من خلال طرح أفكار نظرية الاقتصاد السياسى ونظرية رأس المال الثقافى وعلم اجتماع التربية الجديد ثم النظرية النقدية فى التربية فهذه النظريات جميعها اهتمت بشكل أساسى ورئيسى بمفهوم ديمقراطية التعليم فى العالم العربى المتقدم والنامى على السواء.

أما الفصل الثالث: التعليم المدرسى فى المجتمع الرأسمالى. فيحاول الاجابة عن سؤال رئيسى هو: هل تستطيع المدارس أن تحقق المساواة، بمعنى ان كانت المساواة والعدالة مفتقدة فى المجتمع، فهل تستطيع المدرسة ان تحققها بعيداً عن الواقع المعاش؟! والفصل الرابع: الاصلاح التعليمى والتغير الاجتماعى فى المجتمعات الرأسمالية. فيهتم بموضوع الاصلاح التعليمى والتغير الاجتماعى فى المجتمعات الصناعية المتقدمة. والفصل الخامس نطرح فيه: التعليم غير العادل والتقسيم الاجتماعى للعمل. أى ايضاح العلاقة التبادلية بين التعليم غير العادل والتقسيم الاجتماعى للعمل والعلاقة بينهما.

وفى الفصل السادس والاخير: اتجاهات معاصرة فى الاقتصاد السياسى للتربية، فى هذا الفصل نطرح أفكار ورؤى لويس التوسير وبعض مؤرخى التربية الامريكيين المعاصرين وضرورات موائمة التربية لمتطلبات العمل وسوق العمل وللنمط الرأسمالى للانتاج. ونحن نعتقد أن الإفكار والاطروحات الواردة خلال فصول هذا الكتاب تعد مجالا جديداً من مجالات الفكر التربوى فى مصر والعالم العربى، ونأمل أن تحقق الفائدة التى نسعى إليها جميعا.

والله من وراء القصد

الاسكندرية فى ابريل ١٩٩٩

أ.د. شبل بدران الغريب

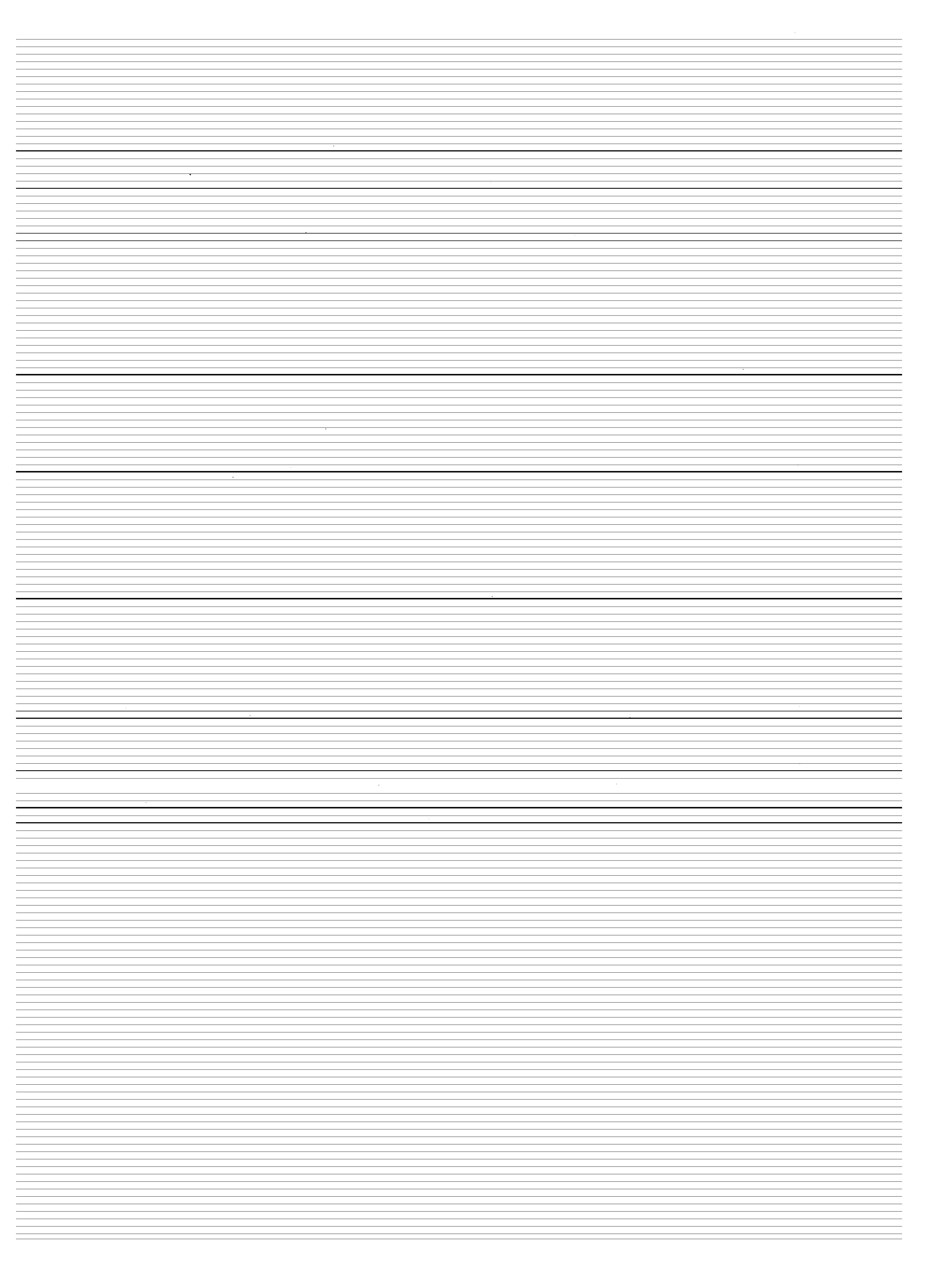
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة الاسكندرية

الفصل الأول

الدور الاجتماعى والتربوى للمنهج النقدى

- مفهوم المنهج في ضوء المدرسة الامبيريقية.
- المنهج النقدى.
- خصائص المنهج النقدى .
- مفهوم المنهج والأيديولوجيا.



الدور الاجتماعى والتربوى للمنهج النقدى

مقدمة :

لقد تعددت المداخل فى تناول إشكالية المنهج فمن الباحثين من تناول هذه الاشكالية من ناحية الموضوعية والذاتية وآخرون تناولوها من ناحية النماذج التفسيرية فكانت نماذج العلمية والتطورية والبنائية الوظيفية ونماذج التوازن والصراع ومنهم من تناولها من رؤية أيديولوجية فكانت المناهج بين الكلاسيكية والنقدية وسوف نعرض لثلاثة عناصر رئيسية للإلمام بجوانب هذا الموضوع.

١- مفهوم المنهج فى ضوء المدرسة الأمبريقية.

٢- مفهوم المنهج النقدى الاجتماعى.

٣ - خصائص المنهج النقدى.

أولا - مفهوم المنهج في ضوء المدرسة الأمبريقية :

ترجع جذورضرورة المنهج إلى آراء «أوجست كونت» حيث حدد موضوع علم الاجتماع أو الفيزياء الاجتماعية بأن دراسة الظواهر الإجتماعية بنفس الأسلوب التى تدرس من الظواهر الفلكية والطبيعية على اعتبار أن كل هذه الظواهر تخضع لقوانين طبيعية ثابتة[١] كذلك دعمت نفس الفكرة آراء "«إميل دوركايم» فالقضية الأساسية عنده كانت هى تناول الوقائع الإجتماعية كأشياء والوقائع الإجتماعية عند «دوركايم» هى كل وسيلة أو أسلوب للتصرف تمارس فرضًا أو إجباراً على الفرد أو كل وسيلة للتصرف تتصف بالعمومية فى مجتمع ما ولكنها توجد فى نفس الوقت مستقلة بذاتها[٢] وبناءاً على هذه القاعدة الأساسية يذكر لنا «دوركايم» ثلاث قواعد توضح كيفية دراسة الوقائع الإجتماعية دراسة موضوعية، **أولا**: التخلى عن كل تصور مسبق عند تناولنا للوقائع الإجتماعية، **ثانياً** : أن لا نتخذ موضوعا للبحث إلا إذا كان مجموعة من الظواهر سبق تعريفها بخواص خارجية تكون مشتركة بينها ، **ثالثاً**: عندما يشرع باحث فى استكشاف نظام الوقائع الإجتماعية عليه أن يبذل قصارى جهده فى النواحى التى تكون معزولة عن تجلياتها ومظاهرها الفردية. وهذه القواعد الثلاثة تساعد الباحث أن يكون موضوعيا عند

تناوله للوقائع الاجتماعية[٣] هكذا يتحدد موضع الباحث فإنه يجب أن يكون موضوعيا وأن يتمسك بخطوات المنهج العلمى، فالمسألة لا ترتبط بأى مذهب فكرى أو عقائدى، ولكن هناك خطوات علمية يجب أن يلتزم بها الباحث حتى يصل إلى حقائق موضوعية. ومن هنا كان الإهتمام بالحبكة المنهجية والتخلى عن كل تصورات قبلية حتى لو كانت عن تصور المجتمع نفسه ومن هنا كان الإهتمام بالبحوث التطبيقية وإهمال النظرية الإجتماعية وتاريخ الفكر الإجتماعى[٤] ولذلك ساد إعتقاد مؤداة أن المنهج هو مجموعة الخطوات بما تتضمن من تصميمات تجريبية يقوم بها الباحث بغية الوصول إلى مناهج موضوعية وأصبحت القضية هى إجراءات أو أدوات بحثية وتحت ستار الموضوعية ومن قبيل التعمية الأيديولوجية كان هناك خلط بين مفهوم الأداة والطريقة والمنهج[٥] مما أدى إلى تصور البعض أنه لا يوجد سوى منهج واحد هو المنهج العلمى وتصميماته المختلفة فأصبحنا نتحدث عن المنهج التجريبى والإحصائى ومنهج تحليل المحتوى والمنهج الوصفى وغير ذلك.

ولكن الحقيقة أن هذه هى طرق منهجية يمكن أن نستخدمها فى ضوء أى منهج فكرى كما أن هذه المنهجية العلمية يمكن أن نردها إلى أصولها الفلسفية والابستمولوجية والمنطقية والأيديولوجية التى تستند إليها[٦] فى أى منهج لابد أن يكون له أصولة التى يتم من خلالها معالجة موضوع الدراسة ويمكن أن نوضح أصول المنهج الأمبريقى فى الآتى:

١- الأصل الفلسفى:

يرجع الأصل الفلسفى لهذا المنهج إلى الفلسفة الوضعية عند «أوجست كونت» كلمة وضعى Positive تعنى إيجابى أى أتخاذ موقف إيجابى مما هو قائم فى المجتمع وليس موقفا نقديا أو سلبيا لهذه الأوضاع القائمة ورأى «كونت» أن النظام الإجتماعى القائم هو وحده الذى يمثل الحقيقة وأن وظيفة علمه الجديد هو مجرد تسجيل لحقائق هذا النظام، والنظام لا يمكن أن يقوم إلا على أساس من نوع من الاشتراك فى الأفكار بين أولئك الذين يكونون المجتمع، كما يرى أن جوهر العملية التاريخية هو تطور الفكر الذى مر بثلاث مراحل هى اللاهوتية والميتافيزيقية والوضعية هى نهاية المطاف وتوصف بأنها محل ما هو خير وجميل[٧] إنها سكونية المجتمع ورفض الصيرورة التاريخية.

٢- الأصل الابستمولوجي:

يرى أصحاب هذا الإتجاه أن المعرفة التى يحصل عليها الإنسان من خلال ملاحظاته لظواهر واقعة المحسوس هى المعرفة الحقيقية، ومن خلال هذه الملاحظات يحصل الإنسان على بيانات عن هذه الظواهر ويكون أفكاراً وفروضاً لتساعده على فهم أعمق لهذه الظواهر على اعتبار أن الوقائع الإجتماعية تنظمها قوانين ثابتة وتصبح مسلمات هذه النظرية هى نفسها مسلمات المنهج العلمى الطبيعى من حيث الحسية والحتمية السببية والاضطراد، وبالتالى يمكننا الوصول إلى قوانين علمية ثابتة نسبياً وهنا يكون موقف الباحث محايداً وموضوعياً، فالمعرفة التى نتوصل إليها هى معرفة ثابتة لا تتصل بأى مذهب فكرى أو فلسفى كما هو الحال فى العلوم الطبيعية.

٣- الأصل المنطقي:

المنطق الذى يستند إليه أصحاب هذا الإتجاه هو المنطق الصورى القائم على الإستقراء العلمى. وهو يعنى الانتقال من المقدمات إلى النتائج، أى من السبب إلى النتيجة وما يميز الاستقراء العلمى هو الانتقال من مقدمات جزئية يفترض فيها الصدق إلى كليات نصل منها إلى التعميم[٨] وأخيراً الموقف الأيديولوجى لأصحاب هذا الاتجاه هو مناصرة الرأسمالية والوقوف ضد التيارات النقدية وذلك بقبولهم المجتمع كما هو أمر مسلم به. ومن كل ما سبق يتضح لنا خصائص هذا المنهج فى أنه يقوم على أساس من الفلسفة الوضعية والنظرية المعرفية التى يستند إليها هى الموضوعية العلمية والمنطق هو منطق صورى والموقف الايديولوجى رأسمالى.

وإذا كان لنا كلمة حول الموضوعية التى يدعيها أنصار هذا المنهج فنتأمل أسس هذا المنهج عند «دوركايم» وهى[٩]:

١- وحدة الطبيعة.

٢- الظواهر الإجتماعية جزء من العالم الطبيعى الموضوعى.

وبناءاً على ذلك يمكن تطبيق المنهج العلمى، ولكن هذه الأسس ميتافزيقية ولا يوجد دليل علمى على صحتها. فعلى أى أساس كانت نظرة أصحاب هذا الاتجاه للإنسان

والطبيعة وعلى أى أساس يمكن الفصل بين السياسة والأخلاق وعلى أى أساس يكون الناس متساويين بالطبيعة وأن يكون للفرد صوتا واحداً فى الإنتخابات وله حق أن يمتلك ما يشاء وأن يستهلك ما يشاء، الأسئلة كثيرة التى تمس المنهج وقوام المجتمع، فالأسس التى بنيت عليها الموضوعية ميتافيزيقية، وبعد ذلك يدعون الموضوعية(١٠).

ويوضح «دوركايم» إن من نقاط الضعف الرئيسية فى الفكر الوضعى، هى أن هذا الفكر حصر نفسه فى نطاق الإعتراف بالدور الذى يقوم به العلم فى تسجيل الوقائع ووصفها ثم التعميم على ما يجرى فى العالم الظاهر من وقائع وأحداث وهو بذلك:(١١).

أ) اكتفى بالقشرة الخارجية ولم ينفذ إلى أعماق الظواهر.

ب) أهمل التطور التاريخى لهذه الظواهر وبالتالى أصبح أداة للمحافظة على بناء القوه القائم.

جـ) إنطلقت الفلسفة الوضعية من شعارات جوفاء من مماثلة الظواهر الطبيعية بالإجتماعية والحيادية والموضوعية. وتقوم دعوة أصحاب هذا الاتجاه الامبريقى (أو منهجية اللامنهجية) على ما يلى:(١٢)

١ - التعمية الأيديولوجية

٢ - تمييع المفاهيم (الطبقة، الايديولوجيا، الانسان، الصراع، المنهج).

٣ - تمييع أهداف البحث العلمى الإجتماعى لتكون حب الإستطلاع وينأى بها بعيداً عن المجتمع وصراعاته.

٤ - الخلط بين المنهج العلمى فى العلوم الطبيعية ونظيره فى العلوم الإجتماعية وتشيئ الظواهر.

ثانياً : المنهج النقدى:

إذا كان المنهج الإمبريقى يقوم على مسلمة رئيسية وهى تشيئ الظواهر الإجتماعية. فإن المنهج النقدى يقوم على إعتقاد راسخ بأنه لا يمكن فهم أى جانب من جوانب الحياة الإجتماعية أو أى ظاهرة من ظواهر المجتمع بدون وضعها فى الإطار التاريخى الكلى

وبالبناء الإجتماعى بوصفه وحدة كلية[١٣] فالمسلمة الرئيسية لمنهج النقد الاجتماعى هى إجتماعية المعرفة، لأن النظرية النقدية ترفض تشيئ الوعى الإنسانى على هذا النحو، لأن الوقائع الإجتماعية والعلم الذى يتناولها بالدراسة ليس سوى أجزاء من عملية الحياة الدائرة فى المجتمع ولكى نفهم معنى الوقائع أو العلم بوجه عام علينا أن نتعرف على الموقف التاريخى وهو النظرية الإجتماعية. وبذلك فالمنهج النقدى هو رؤية شاملة للمجتمع تقوم على أساس من فهم التاريخ والصيرورة التاريخية[١٤] ويمكن أن نوضح خصائص هذا المنهج بالتعرف على أصوله فى الآتى:

١- الأصول التاريخية للفكر النقدي:

يرتبط الفكر النقدى بمعهد فرانكفورت للبحث الإجتماعى الذى أسسته فى عام ١٩٢٣ نخبة من الفلاسفة وعلماء الإقتصاد والنفس حيث كان من بين أعضائه نخبة من الأعلام فى الفكر والفلسفة مثل **«أريك فرم»** و**«تيودور أدورنو»** و**«هربوت ماركوز»** **«هوركهيمر»** الذى تولى إدارة المعهد من ١٩٣٠ إلى ١٩٣٤ عندما أغلقته السلطات النازية[١٥] حيث تم نقل المعهد عام ١٩٣٢ إلى جنيف ثم إلى نيويورك عام ١٩٣٤ ثم عاد المعهد إلى موقعة الأصلى عام ١٩٥١ وعندما تولى هوركهيمر إدارة هذا المعهد تبدل نشاط المعهد من النقد الإقتصادى السياسى إلى الإهتمام بالأبعاد الفلسفية الابستمولوجية للنظرية الماركسية، وبذلك تحول الإهتمام من تحليل الأبنية الفرعية الإقتصادية الإجتماعية إلى الاهتمام بالبناء القومى الثقافى[١٦].

ومن ناحية الأسبقية التاريخية فإن مدرسة فرانكفورت هى أولى مدارس النقد الإجتماعى، حيث كانت تهدف فى البداية إلى تطوير الفكر النقدى الماركسى فى طابعة الإنسانى ثم تبنت إستراتيجية خاصة للنقد تستند إلى مقولات غير تلك التى تستند إليها الماركسية، ولقد كان لأسبقيتها التاريخية من ناحية ولممارستها النقد الإجتماعى وفق منطق مخالف من ناحية أخرى، دورها فى شيوع أفكارها وتأثيرها فى الإتجاهات الأخرى، كما يرى المؤرخون أن علم الإجتماع الراديكالى قد ظهر بقوة فى أمريكا لعدة عوامل سادت المناخ السياسى والاجتماعى أهمها فقدان الشباب الثقة فى النظام الأمريكى واكتشافهم لزيف الدعاوى التى تقول بها القوة الحاكمة من أنها تهدف للرخاء والسلام والعدالة الإجتماعية[١٧] وهكذا لم تكن الماركسية هى النظرية الوحيدة التى تعطى وزنا

للصراع الإجتماعى وللطبيعة التاريخية للمجتمعات البشرية، فلقد أسهم باحثون كثيرون بإضافة عناصر جديدة لنظرية الصراع الإجتماعى والتغير الإجتماعى وإنتقدوا القضايا التى طرحها ماركس من وجوه عديدة كما كان لهم إضافات كثيرة ومن هنا كان ظهور علم الإجتماع الجديد الذى نشأ من إسهامات س. رايت ميلز C. W. Mills (١٩١٦ - ١٩٦٢) ونظراً للتكاثر السريع فى هذا النوع من الفكر أصبح لدينا علم الاجتماع النقدى وعلم الإجتماع الراديكالى[١٨]. ومن المعروف أن الفكر النقدى فى أوربا لم يظهر بوضوح كتيارات فكرية إلا بعد تمرد الشباب فى أحداث ١٩٦٨، حيث تزايد الإهتمام بين المتخصصين فى الفكر الإجتماعى وخاصة الشباب نحو نقد وإعادة تقييم النظريات الاجتماعية السائدة وعلى وجه الخصوص النظرية الوظيفية وما تتضمن من مسلمات تحتوى على مضمون أيديولوجى وإعتبار هذه النظريات ليست سوى تبرير أيديولوجى للنظام الرأسمالى الامبريالى وأنها تدعم باسم العلم للوضع القائم، وقد تبلور هذا التيار الراديكالى فى الفكر الاجتماعى بوصفه نقداً جذريا للنظريات التقليدية وبوصفه دعوة لأحداث تغيير جذرى فى النظام الإجتماعى القائم يؤدى إلى إستبداله بنظام آخر جديد[١٩].

ويلخص أحمد زايد الإتجاهات الأساسيةلحركة النقد الإجتماعى فى الآتى[٢٠]:

أ) **النقد الاجتماعى فى ألمانيا:** حيث تطورت نظرية نقدية منتظمة داخل مدرسة فرانكفورت ومنذ وقت مبكر من هذا القرن، حيث اعتبر هؤلاء الفلاسفة أعمالهم النظرية جزءا من النضال الثورى ضد الرأسمالية مثل «تيودور إدورنو» و «ماكس هوركهيمر»، «هابرماس» M. Horkeimer - Adorno - J. Habermas ونظراً للتغيرات التى طرأت على المجتمع الرأسمالى وما ارتبط بهذه التغيرات من صراعات جديدة تحول إهتمام نقاد «فرانكفورت» من التركيز على التناقضات الإقتصادية إلى نقد النظم السياسية والثقافية للرأسمالية الحديثة.

ب) **النقد الاجتماعى فى أمريكا:** حركة النقد الاجتماعى فى أمريكا بدأها «رايت ميلز» واستمرت من خلال المتأثرين به وعلى رأسهم «نورمان بيرنبوم Norman Birnbaum» حيث أصدر بيرنبوم فى عام ١٩٦٩ كتابا بعنوان «أزمة المجتمع

الصناعى» نقد فيه البناء الاجتماعى للمجتمع الصناعى وهاجم الثقافة البرجوازية حيث تسيطر جماعة متميزة على السوق وتكافح ضد الفئات الأدنى للإحتفاظ باعتباراتها، كما أشار إلى ظهور جماعات الصفوة الجديدة من مديرى المشروعات ومديرى القطاع العام والمهنيين المستثمرين، وأهم ما يميز هؤلاء ليس إمتلاك الثروة وإنما التحكم فيها وليس إحتكار السياسية بل القدرة على توجيهها.

حـ) **النقد الاجتماعي في فرنسا:** ظهرت هذه الحركة بوضوح بعد حركة الطلبة عام ١٩٦٨ وخير ممثل لهذا التيار هو «آلان تورين A. Tourain» ففى مقال له عن حركة الطلبة فى فرنسا أوضح أن القوة فى المجتمع الصناعى الجديد أصبحت بناءً إدارياً قائماً على الضبط والتحكم تمارسة دولة متسلطة تتحكم فى التعليم والدعاية وأساليب الاستثمار بمشاركة مركب غامض من الشركات الكبرى وكلاهما يوجه التعليم والبحث العلمى نحو خدمة أغراضه، كما أوضح فى مؤلف له آخر «**مجتمع ما بعد الصناعة**» تحول دروب الاستغلال من الاستغلال الاقتصادى إلى الاستغلال السياسى والثقافى بالدرجة الأولى.

د) **النقد الاجتماعي في انجلترا:** أكثر المجتمعات الأوربية محافظة وأقلها إهتماما بالفكر النقدى، إلا أن هناك بعض المفكرين تأثر بآراء رايت ميلز كل من «توم بوتومور» و«جون ركس» فنجد أن بوتومور أصدر مؤلفه علم الاجتماع كنقد إجتماعى عام ١٩٧٥ وأصدر ركس مؤلفه علم الاجتماع وتحرير العالم الحديث عام ١٩٧٤ حيث تزايد الاهتمام فى مراحلهما الأخيرة بحركة النقد الاجتماعى.

ويهمنا أن نؤكد أن هؤلاء النقاد فى كل من أمريكا وفرنسا وانجلترا تأثروا بآراء «رايت ميلز» على اعتبار أن النقد الاجتماعى فى ألمانيا قد ترعرع فى أحضان «مدرسة فرانكفورت» وهى سابقة فى ظهورها على «رايت ميلز» بل أن «رايت ميلز» نفسه قد تأثر بهذه المدرسة، ولكن مما لا شك فيه أن التغيير الذى طرأ على تفكير مدرسة فرانكفورت كان متأثر بأفكار رايت ميلز حيث تغيرا إهتمامهم من التركيز على التناقضات الإقتصادية إلى التركيز على التناقضات السياسية والثقافية والاجتماعية، حيث كان أول المتأثرين بهذه الآراء هو رايت ميلز فى تحليله للمجتمع الأمريكى فلم

يتوقف عند مستوى التحليل الإقتصادى بل إمتد التحليل ليشتمل الأبعاد السياسية والفكرية والعسكرية على أساس أن مظاهر الإستغلال ليست ذات طابع إقتصادى فقط وإنما ذات طابع سياسى وفكرى فى المحل الأول[٢١]، وهكذا يعتبر رواد مدرسة فرانكفورت ورايت ميلز المؤسسين الأوائل للفكر النقدى كما يعتبران أبرز تياران فى الفكر النقدى الإجتماعى.

٢- الأصول الفلسفية للفكر النقدى:

إن الجذور التأسيسية للفكر النقدى ترجع إلى حركة تقدميه عامة إجتاحت الفكر الفلسفى الأوربى منذ سنوات العشرينات تم تبلورت فى تيار لاحق عرف بعد الحرب العالمية الثانية بمدرسة فرانكفورت، وكان من أعلامها ماركوز وأريك فروم فى ميدان الفلسفة الإجتماعية وعلم النفس الإجتماعى هذا الإتجاه الذى أخذ على عاتقه نقد الممارسة الديمقراطية داخل المجتمع الرأسمالى من خلال الهيمنة اللامباشرة لمؤسسات الدولة على مسار تطور الوعى الاجتماعى والكشف عن الديناميات العقلانية التى تحقق بشكل خفى وظيفة الردع لكل محاولة جذرية تمتلك طاقة الرفض والاحتجاج، وبعد حركة الطلبة فى أيار عام ١٩٦٨ أمست النظرية النقدية تياراً فلسفيا داخل الفكر المعاصر إستند على استيعاب وقراءة التراث الفلسفى الأوربى وأدى التطور التراكمى لهذه المدرسة إلى جعلها تقف فى مستوى الاتجاهات الكبرى فى الفلسفة الكانطية والوجودية والبنيوية والماركسية[٢٢]. ويمكن أن نوضح الأسس الفلسفية التى يستند اليها المنهج النقدى فى العناصر الثلاث الآتية:

أ) مفهوم النقد .

ب) الأساس الفلسفى لمدرسة فرانكفورت .

جـ) الأساس الفلسفى لفكر رايت ميلز.

أ) مفهوم النقد :

يقصد بالنقد ذلك التوجه الذى يتناول الباحث من خلاله مجموعة قضايا تشكل إطاراً نظرياً للكشف عن تناقضات النظام الاجتماعى بحثا عن نظام آخر لا توجد فيه هذه

التناقضات[٢٣]. فالنقد يتضمن مناهج المراجعة والتقييم للأفكار والوقائع التى تنطلق من معايير معينة ويستهدف الكشف عن تعارض تلك الأفكار والوقائع مع هذه المعايير التى أصابها العجز والفساد بغية العمل على تجاوزها ورفعها، هذا السلب أو النفى الدائب للمعايير والوقائع والأوضاع القائمة يكمن فى ذلك النقد الذى يزاوله الفرد والمجتمع على ظروفه وقيمه ومؤسساته التى قد تبدو بدون الوعى النقدى مطلقة ثابتة مستقرة. فالنقد يؤدى إلى التغيير الايجابى عن طريق سلبه لكل ما هو فاسد فى الواقع القائم وإحلال معايير محل التى أصبحت باليه تقليدية جامدة واقتضت الجدلية الثورية تخطيها[٢٤] والنقد يسير فى خطين متداخلين **الأول**: نقد سوسيولوجى فى محاولة لبناء نظرية إجتماعية من خلال تاريخ وتفنيد النظريات النقدية تكون بديل نظرى له من الكفاءة والشمول ما يجعله قادراً على الإحاطة بعناصر الواقع الاجتماعى وصفا وتفسيرا **والثانى**: النقد الإجتماعى الذى يتجه مباشرة لنقد الواقع الإجتماعى وعناصره وقد يجمع بعض الباحثين بين الميزتين[٢٥] وللنقد الإجتماعى مستويان:[٢٦]

الأول: نقد إجتماعى يعبر عن إحتجاج إجتماعى شامل يستهدف تأكيد ضرورة التغيير الأساسى والجوهرى للأنماط الحضارية القائمة وله ثلاث شروط.

أ) خلق تناقضات متنوعة بين عناصر الواقع بحيث يفقد تكامله ويصبح عاجزاً عن الوفاء بالمتطلبات الأساسية للإنسانية والمجتمع.

ب) وجود تصور مثالى بديل لما يجب أن يكون عليه المجتمع.

جـ) إمتلاك الحركة النقدية لقوة إجتماعية تصبح هى العامل الثورى الذى ينتقل بالمجتمع مما هو كائن إلى ما ينبغى أن يكون.

والمستوى الثانى:

أقل راديكالية وشمولية لأن النقد من هذا النوع نقد تثقيفى وتنويرى يستهدف تشكيل توجهات ثقافية جديدة تقود التفاعل والعمل داخل المؤسسات القائمة.

وبنفس المعنى السابق يكون النقد هو الجهد العقلى والعملى لعدم تقبل الأفكار وأساليب العمل والسلوك والظروف الإجتماعية والتاريخية وسائر العلاقات التى تربط الإنسان بعالمة ومجتمعه تقبلا أعمى، فالنقد هو البحث فى أصول الأشياء والظواهر

وجذورها والمصالح الكامنة وراءها والمعارف المرتبطة بها ومعرفتها معرفة حقه تفضى إلى تغييرها على هدى نموذج ضدى متصور وممكن فى آن واحد وهذا المعنى يقترب من معنى النقد عند مدرسة فرانكفورت، فهم رواد فلسفة إجتماعية توحد فيها التأمل الفلسفى مع العلوم الإجتماعية ونظروا إلى المجتمع على حد تعبير ماكس هور كهَمْيَرْ بوصفه «كلاضدياً» حافلا بالصراعات وأسسوا فلسفة اجتماعية تركز موضوع بحثها على الانسان المغترب عن أشكال حياته التاريخية فى المجتمعات الرأسمالية والصناعية والشمولية (٢٧).

ب) الأساس الفلسفي لمدرسة فرانكفورت:

من المعروف أن هيجل زود ماركس بأصول نظرية نقدية للتطور الإنسانى فى صورة مثالية وقد قام ماركس بقلب فكرة الجدل من قالبها المثالى إلى إطارها الواقعى الإجتماعى المادى وهكذا نقل ماركس مجال العلم من نقد المعرفة إلى نقد المجتمع، فى مثل هذه العملية يمكننا إعادة الربط بين ماركس وهيجل بغية الوصول إلى صياغة نظرية نقدية جديدة(٢٨). ويوضح هابرماس أن نظرية ماركس لم تستطع أن تستوعب التعارضات والمشكلات التى صاحبت التطور الصناعى المعاصر فلم تكن لدى ماركس الضرورة على استيعاب تلك المراحل المتقدمة من التطور التكنولوجى حيث تستطيع أنساق الضبط التى تدعم حركات إجتماعية واتصالات رمزية معينة من خلال ما تملكه من مبررات علمية لذلك لم تعد المصالح مجرد مصالح طبقية وإنما هى مصالح صيغت فى ضوء الوعى التكنوقراطى وتعبر عن ضرورات فنية بحيث أصبح النسق الإجتماعى يواجه ضغوطا بنائية؛ ذلك أن النظام الإدارى الفنى الجديد أصبح يتوسط التعارض بين رأس المال والعمل، وهكذا يمكن القول أن الاغتراب لم يعد مرتبطا بالعمل وظروفه وإنما هو مرتبط بنظام عقلانى ذرائعى ويرجع ذلك إلى حدة التغيرات الفنية وإتساع سيطرتها على النظام الحديث وهابرماس يعتقد أن الثقافة العلمية الجديدة لا تسمح للأشخاص بتحقيق ذواتهم وإثبات تفردهم ولذا تحاول أن تستخدم التحليل الجدلى فى الكشف عن التعارضات الداخلية فى أنماط الإتصال والحوار داخل المجتمع(٢٩).

فإذا كان «ماركس» هو أول من قدم فكراً نقدياً فى نقدة للمقولة الرئيسية التى يقوم عليها المجتمع الرأسمالى وهى التبادل المتكافئ بين رأس المال والعمل وتوضيحه كيفية

استغلال رأس المال للعمل وذلك أثناء فحصه لنظام التبادل الرأسمالى ومواصلة لهذا النقد يوضح هابرماس أن بقدر وعى الإنسان ببنية تكونه الذاتى يمكنه التمييز بين أنماط الضبط والسيطرة التى تقتضيها الضرورات التاريخية وتلك الأنماط غير اللازمة المرتبطة بالأنظمة المشوهة للخطاب والإتصال والتفاهم، فبواسطة التأمل الذاتى يمكن الكشف عن الأنماط غير الضرورية للسلطة والقهر، وبذلك تختفى الشروط اللازمة لإعادة أنماط وإنتاج السلوك الإجتماعى غير الضرورى ويوضح «هابرماس» أن نظرية «ماركس» لم تستوعب الأبعاد الرئيسية المتناقضة المرتبطة بالمجتمع الصناعى الجديد وأهمها[٣٠]:

١- لم تؤدى الزيادة فى قوى الإنتاج واتساعها إلى تحرير الإنسان، بل أضحت ثورة عارمة تهدد النوع الإنسانى لإمكانية الضبط الشامل للتغيير الإجتماعى، هذه الإمكانية التكنولوجية بما تنطوى عليه من أنظمة للضبط يمكنها إحتواء الحركات الإجتماعية وتشيئ عمليات الإتصال الانسانى بالإعتماد على البحوث العلمية الجديدة.

٢- لا يمكن النظر إلى المصالح التى تحافظ على نمط الإنتاج على أنها مجرد مصالح طبقية فحسب وذلك لتعقد البناء الإجتماعى للمجتمع والذى أدى إلى وجود أشكال عديدة للأنظمة الفرعية التى تؤدى بدورها إلى صعوبة تحديد موقع الطبقات المسيطرة المستغلة.

تصنيف هابرماس لأنماط المعرفة والعلوم

«شكل رقم (١)»[٣١]

مجالات الحياة	اهتمام المعرفة	نمط السلوك السائد
* العمل «الفعل الوسيلى»	الضبط والتنبؤ	العلوم الامبريقية
* التفاعل الإنسانى	الفهم	العلوم التأويلية
* السلطة «النفوذ»	الخلاص «التحرر»	العلوم النقدية

وبتأملنا للجدول السابق **فى المجال الأول للحياة** : هو العمل «الفعل الوسيلى» للحياة حيث يسعى الإنسان لإشباع حاجاته وحيث التعامل مع الطبيعة يكون هدف الإنسان السيطرة عليها لذلك تضع الضبط والتنبؤ كإهتمام أساسى فى تعاملنا مع الطبيعة ويترتب على ذلك نمط العلوم الإمبريقية التحليلية التى تعتمد على التفسير السببى المنطقى للظواهر والأحداث **وفى المجال الثانى من مجالات الحياة** : حيث التفاعل الإنسانى حيث يتعامل البشر مع بعضهم يكون الهدف هو تنمية الفهم المتبادل والقدرة على الإستمتاع من خلال تنمية العلاقات الإجتماعية ويصبح الفهم هو الإهتمام الأساسى والعلوم التى تقوم على الفهم تتخذ نمط العلوم التأويلية Hermeneutic التى تعتمد على مناهج البحث الكافية **وفى مجال الحياة الثالث** : مجال السلطة والنفوذ يكون الإهتمام الأول للمعرفة هو تأكيد حرية الإنسان ونمط الدراسة الملائمة يتمثل فى العلوم النقدية بمعنى كشف قوى الهيمنة والسيطرة وكشف أسبابها وطرح سبل التغيير والخلاص أمام الإنسان ونمط العلم النقدى من أجل تمكن الإنسان من التعامل مع أساليب الهيمنة والسيطرة السياسية والثقافية والإجتماعية(٣٢).

ثالثا : خصائص المنهج النقدى :

١- التشيوء والاغتراب :

هذه المقولة تمثل إطاراً مرجعياً لمعظم أفكار النظرية النقدية وتعبر فى أبسط أشكالها عن أن البشر ليسوا فى واقع حياتهم ما يمكن أن يكونوه بحسب ماهيتهم وإمكاناتهم، ذلك أنهم فى الحقيقة مغتربون عن هذه الإمكانات وتلك الماهية، فهم يكشفون عن اغتراب الإنسان وتشيؤه فى ظواهر منها : تحول الانسان فى ظل علاقات العمل الصناعية الحديثة إلى مجرد جزء ضئيل من جهاز إنتاج هائل «العالم التقنى» فالانسان واقع تحت ضغط الآلآت تفرض عليه الوانا من السلوك النمطى وتخنق فاعليته ومبادرته الخلاقة، كذلك **تتجلى تلك الظاهرة فى**: تسلط النظم البيروقراطية وأساليب القمع الإدراى المختلفة التى تجعل الإنسان تحت ضغط عملية الإنتاج الآلية ينخفض إلى مستوى الشئ الذى تشكلة القوة المسيطرة كيفما شاءت **وظاهرة ثالثة توضح** : مدى الإغتراب وهى توحيد الحاجات البشرية وتقنين أنماط السلوك من خلال عملية إنتاج السلع الضخم وصناعة

التسويق والإستهلاك على أوسع نطاق من خلال الثقافة الإعلامية[٣٣] والفتشية Fetichisme هي ذات بعد مدرك من قبل المؤسسات التي تعزز بضاعتها لأنها تعي إستعداد المواطن لتصميم نتاجها وذات بعد غير واعي من قبل المستهلك ذي النزعة القبولية المطلقة لنتاج المؤسسة الرسمية وأجهزة السيطرة في المجتمع الرأسمالي من ثقافة إستهلاكية ووسائل دعاية تتخذ شكل الوسيط لتمرير القناعة التامة للإستهلاك، ثم الأيديولوجية الرسمية لمستواها النظري إلى البناء الذهني للمستهلك لقبول الواقع المعاش كبناء أيديولوجي، وحين تتعدى الفتشية شيئية البضاعة إلى ميدان الحياة المحيطة بانطلاقات وعي الفرد والجماعة، فيستخدمون نقاد هذه المدرسة هذا المفهوم إشارة إلى خضوع الوعي الحالي فردياً وإجتماعياً إلى قيم عامة تطرحها السلطة على نحو مباشر، فيقوم الوعي الفردي والجماعي اليومي بترميزها إلى مستوى التعالي والأخذ بها كمقياس ومعيار عام لجزئيات وجوده الخاص ولوجودات الجماعية بحيث يتعذر عتق وعيه من حدودها القائمة[٣٤]. ويحدد أصحاب النظرية النقدية أسباب التشيؤ والإغتراب في الفتشية التي أضفت على علاقات الناس بالأشياء وببعضهم البعض طابع السلعة وحصرتها في نطاق المنافع والسبب الثاني راجع إلى تقسيم العمل الموغل في التخصص وميكنه العمل نفسه وبيروقراطية الإدارة وصناعة الدعاية والإعلام وثالث الأسباب وأهمها ما يسميه هؤلاء باسم «العقل الآداتي»[٣٥].

٢- العقل الآداتي أو العقلانية التقنية :

العلمنة عند مفكري «فرانكفورت» تتخذ نزعة أكثر إتساعاً مقترنه بإستراتيجية تهدف إلى ترسيخ هيمنة الدولة في المجتمعات الرأسمالية وتأكيد كياناتها وفق أسلوب يتعامل مع الفكر الرغبوي للجماعة موضوع الهيمنة. فالعلمنة نزعة ذات عملية تأكيدية عبر وسائل الإتصال التي تؤثر مباشرة على الفرد والذهنية الإجتماعية (العلموية هي فكرة قائلة بحتمية نشر التفكير العلمي وتعميقه على كل مجالات الحياة الثقافية بغير استثناء) ويرى «هابرماس» العلمنة في الاستخدام المزدوج للعلم كوسيلة عبر التطور التقني لوسائل الإتصال في الوصول إلى الجماهير بتوصيل الشرعية الخاصة بالدولة ومؤسساتها إلى المواطن وزيادة الحافز الجماعي نحو الإيمان بالعلم كنزعة نهائية لتأمين

الهدف النهائى وهو إبقاء الهيمنة الرسمية للدولة ومؤسساتها باعتبارها نتاجاً علمياً يواكب التطور الحضارى التقنى(٣٦).

ويقصد بالعقلية التقنية نوع من التفكير السائد فى المجتمع الصناعى يطلق عليه «ماركوز» فى كتابة الشهير «بالتفكير ذى البعد الواحد» وهو أسلوب التفكير العلمى والتقنى كما تعبر عنه الوضعية والبراجماتية العملية، يعبر هذا النوع من التفكير عن منطق السيطرة الكامل فى أسلوب التفكير العلمى والتقنى الحديث الذى ينظر للطبيعة بوصفها مجالا للوسائط أو الوسائل الممكنة ومادة للتحكم والتنظيم ثم يمد سلطانه على البشر والعلاقات البشرية فيضعها أيضا تحت تصرفه وتحكمه وسيطرته بحيث لا يكون للعقل فى النهاية إلا طابع أداتى وتصبح قيمته الاجرائية ودورة فى إحكام السيطرة على البشر وعلى الطبيعة وهو المعيار الأوحد «التفكير ذى البعد الواحد» والذى يؤدى فى النهاية إلى النظر للمؤسسات والنظم والعلاقات الإجتماعية والسياسية.........الخ على أنها حقائق موضوعية ثابتة ومستقلة ويتعامل معها كأنه واقع تحت رحمتها وخاضع لسلطانها فى حين أن هذه التقنيات هى نتاج فكرة! وكل هذا لتأمين علاقات القوة والسيادة فى المجتمع واضطهاد النزعات الخلاقة والأفكار المبدعة والعجز عن إدراك العمليات الإجتماعية والسياسية والاقتصادية فى سياقها التاريخى الشامل(٣٧).

٣- رابعاً: القمع والتسلط:

قام ماركوز بأول قراءة لنصوص فرويد حول الثقافة فى كتابة «قلق فى الحضارة» ليفهم الإستلاب الحاصل للرغبات الذى تمارسه التطورات الحاصلة للأنظمة الإجتماعية ذات التصاعد التكنولوجى ودرس ماركوز إنطلاقا من هذه الموضوعات الفرويدية إمكانية وجود ثقافة غير مقترنة بقمع أو بتحكم قسرى للرغبات وتحديد تلقائية مسارها للتعبير عن نفسها(٣٨) ويزيد ماركوز على فرويد إلى أن القدر الضرورى من قمع الدوافع لجميع المجتمعات البشرية «التطور الاجتماعى الحضارى الذى حققته البشرية لم يتم إلا القمع المستمر للحاجات والدوافع الإنسانية الأولية» قد أضيف إليه قدر آخر غير ضرورى «فائض» من القمع فرضته مصالح السلطة الحاكمة ومؤسساتها وتنظيماتها، فتحولت إلى نظام شامل للقمع والسيطرة وعرضت الانسان لأشغال مختلفة من القهر الظاهر أو الباطن

والقمع الواعى أو غير الواعى الذى ينطلق من أجهزة الإنتاج الضخمة والمؤسسات البيروقراطية والإعلامية، فتتحكم فى حياة الناس وتشكل دوافعهم وتحدد أنماط سلوكهم حتى تصور الناس أن أى تغيير يعتبر ضد مصالحهم لا ضد مصالح القوى المسيطرة عليهم(٣٩).

ففى الوضع الذى تقدم فيه التقنية مجموعة متشابكة كلية ومتكاملة من الوسائل والآلات يكون بمقدور هذه التقنية المتقدمة إضعاف الانسان من جهة، والتصعيد من سلطتها من جهة أخرى، ويصبح الإنسان فى وضع أكثر ضعفا فى هيمنته على الآلة التى تنتمى اليه فى الأصل فأطروحه «ماركوز» فى الانسان ذو البعد الواحد منبثقة من هذا التفاقم اللامحدود لسلطة الآلة فى المجتمعات الصناعية المتقدمة، إذ يبنى نفسه داخل النظام التراكمى للمنظومة الآلية من جهة ومن ناحية أخرى أفرزت نمطا من العلائق بين الفرد والمؤسسات التى تتحكم فى تنظيمه الاجتماعى ووجوده اليومى وجعلت وعيه يتموضع فى نقطة محددة وموجهة نحو الهدف الذى تتوخاه الدولة ومؤسساتها لتكريس ديمومتها وتحقيق منفعتها النوعية والكمية فى الهيمنة والسيطرة بشكل طردى(٤٠).

٤- الثورية:

من أبرز خصائص النظرية النقدية أنها ثورية ونقدية فهى تريد أن تكون بديلا عن النظرية النقدية التى تقر الواقع القائم، ولذلك وجه أصحاب النظرية انتقاداتهم الحادة للاتجاهات الأخرى (الوضعية - البرجماتية - التفكير العلمى) وهم يعبرون من خلال ذلك عن مطالبتهم بتغيير هذا المجتمع من أساسه تغييراً ثورياً لا يقتصر على أشكاله وتنظيماته الإجتماعية والاقتصادية والسياسية، بل يمتد إلى بنية التفكير والمواقف والحاجات واللغة التى يستخدمها الناس فى ذلك المجتمع(٤١).

ويلخص «على ليلة» المرتكزات الأساسية لمدرسة فرانكفورت فى الأتى(٤٢):

١ - إن أفكار البشر هى نتاج للمجتمع الذى يعيشون فيه لأن فكر البشر يتحدد إجتماعيا، نلاحظ خروجا على المقولة الطبقية.

٢- على المثقفين أن لا يتبنوا موقف الحياد الموضوعى فلا ينبغى أن يفصل المثقف الحقيقة عن متضمناتها الحقيقية وعلى المثقف أن يقف موقفا نقديا من المجتمع موضع الدراسة. ونلاحظ فى ذلك خروج عن الإطار الوضعى ورفضه.

٣- على المثقفين أن يقفوا بالمثل موقفاً نقدياً من فكرهم وعليهم أن يوضحوا علاقة هذا الفكر بالمجتمع القائم وبالمعرفة التى أبدعت إجتماعياً (المجتمع الصناعى الذى وضعت النظرية الماركسية لتفسيره طرأت عليه تحولات عديدة تتطلب إعادة فحص هذه النظرية).

٤- إذا أردنا الوصول إلى فهم حقيقى، فيجب إدراك العلاقة المتبادلة بين البناء الاقتصادى للمجتمع والنمو النفسى للفرد والظواهر الثقافية السائدة.

٥- فلسفة رايت ميلز:

تأثر رايت ميلز بفكر مدرسة فرانكفورت. فلقد قابل رايت ميلز العلماء الألمان اللاجئين من الحكم النازى من هؤلاء : فرانز نيومان وتيودور أدرنو وماكس هوركهيمر الذين أنشأوا معهد البحوث الإجتماعية بجامعة كولومبيا، هؤلاء اللاجئون ذوى اتجاهات راديكالية نقدية موجهة أساسا لتغيير نشأة النازية وكانوا يعتقدون أن علم الاجتماع القادر على القيام بهذه المهمة هو مزيج لأعمال ڤيبر وماركس وفرويد ولقد ألم ميلز بتراث ثلاثتهم بجامعة وسكنسن وآثار هؤلاء النازحون فى ميلز الاهتمامات الراديكالية خاصة أنهم وجهوا جزء من نقدهم للمجتمع الأمريكى وتخوفوا من ازدياد تأثر البنتاجون فى زيادة النزعة العسكرية وتكرار ما حدث فى المانيا، ومن هنا كان تأثر رايت ميلز حيث أولى إهتماما كبيراً لمركب الصفوة فى السيطرة على المجتمع الأمريكى وخاصة الصفوة العسكرية(٤٣) ورايت ميلز كان مفكرا تقدمياً يمتلك من الشجاعة ما يتحدى به العداء للفكر الراديكالى فكان واحداً من أوائل المثقفين الأمريكيين الذين اعترفوا بقيمة الثورة الكوبية حيث نشركتابا هاما بعنوان «فلتستمع أيها اليانكى» Listen Yankee وهو كتاب له تأثير سياسى قوى وذلك فى الستينيات كذلك فإن عدداً من الموضوعات التى صاغها مفكروا الستينيات الراديكاليون من بينهم ماركيوز تنبع أصلا من كتابات رايت ميلز، فعلى الرغم من أن ماركيوز فى أعماله وأحاديثه النقدية لا يشير إلى رايت ميلز إلا أنه يمكن القول دون مبالغة أن ماركيوز يدين بدرجة كبيرة لمؤلف «صفوة السلطة» Power Elite(٤٤)» وإذا أردنا التعرف على فلسفة رايت ميلز فيجب أن نشير أولاً إلى موقف ميلز من النظرية الماركسية فقد نقد ميلز النظرية الماركسية فى أربعة عشر قضية وعلق على كل قضية، وعلى سبيل المثال(٤٥):

١ - ذهب ماركس إلى أن الأساس الاقتصادى للمجتمع هو الذى يحدد بناؤه الإجتماعى والتركيب السيكولوجي للأفراد ويكشف نقد ميلز لهذه القضية فى أنه لا يقبلها فكيف يحدد الأساس الإقتصادى البناء الفوقى فضلا عن أن الأساس الاقتصادى نفسه يشتمل على عوامل ليست إقتصادية، ومن ناحية أخرى فالصراعات الإقتصادية لا تتحول إلى صراعات سياسية وسيكولوجية إلا فى ظروف وميكانزمات قد لا توجد فى كل المجتمعات.

٢- الملكية فى نظر ماركس تعد كمصدر للدخل معياراً موضوعيا لقياس الطبقة، ولكن رايت ميلز يرى أن الملكية وحدها ليست كافية لقياس التدرج الإقتصادى، فإننا لا نستطيع على سبيل المثال أن نحدد مكانة أفراد الطبقة الوسطى من ذوى اللياقات البيضاء، فلا يمكن أن نضم هؤلاء مع عمال الصناعة فى طبقة واحدة، ومن هنا يصبح الدخل معياراً آخر بجانب الملكية فى تحديد المستوى الطبقى.

٣- يظهر ماركس إلى أن الصراع الطبقى وليس التناغم يعد طرفا حتميا وصحيحا فى المجتمع الرأسمالى، يوافق ميلز على طرف القضية الأول ولكن يرفض الثانى فالتناغم يعد خرافة ولكن ذلك لا يستتبع القول بحتمية الصراع الطبقى، فذلك يغفل عملية التشكيل النظامى المستمر للصراعات القائمة على مصالح إقتصادية، فمن الممكن أن يحول الصراع الطبقى إلى تنظيمات إدارية داخل المجتمع الرأسمالى بنفس القدر الذى يحافظ به هذا المجتمع على إستقرارة عن طريق وسائل سياسية وعسكرية.

٤ - إذا كان ماركس يذهب إلى أن الإستغلال كامل فى البناء الرأسمالى كنسق اقتصادى ويزيد هذا الإستغلال من فرص قيام الثورة فإن ميلز يوافق على طرف القضية الأول كحكم أخلاقى ولا يوافق على طرفها الثانى فالاستغلال لم يزد من فرص العمال فى القيام بالثورة فى المجتمع الرأسمالى.

٥ - كلما زاد الاستقطاب فى البناء الطبقى تزايدت فرص قيام الثورة، يرى ميلز أن الاستقطاب لم يحدث فى تاريخ المجتمع الرأسمالى كما توقع ماركس فى طبقتين اثنتين، وعلى العكس كلما تقدم المجتمع الرأسمالى أصبح التدرج الاجتماعى أكثر تشيعًا واختلافًا.

٦- تعد الدولة فى كل المجتمعات الطبقية الأداة القهرية للطبقات الحاكمة على مذهب ماركس، لكن يكشف تعليق ميلز عن قبول هذه القضية بشرط ارتباطها بفترة زمنية معينة ويطرح ميلز مفهوم «صفوة القوة» بديل عن «الطبقة الحاكمة» لاستيعاب العناصر المتشابكة فى الدوائر العليا فى المجتمع الرأسمالى.

٧- عن قضية تحول المجتمع ما بعد الرأسمالية إلى ديكتاتورية البروليتاريا الذى يتحول بدوره إلى مجتمع شيوعى، يرى ميلز أنه لم يحدث أن قامت ثورة بروليتارية فى أى جزء من أجزاء العالم بالمعنى الذى كان يقصده ماركس.

٨ - مادام الأساس الاقتصادى للمجتمع يحدد البناء الاجتماعى فيترتب على ذلك أن يتحدى التاريخ هذا البناء من خلال التغيرات التى تطرأ على الأساس الاقتصادى، يرى ميلز أنه يجب أن تفسر التطورات الاقتصادية فى القرن العشرين فى ضوء التغيرات فى القوى السياسية والعسكرية ورايت ميلز لايستبدل الحتمية الاقتصادية بأخرى سياسية وعسكرية ولكنه يؤكد أن ترابط العوامل الثلاثة لايخضع لأى قاعدة أو عادة تاريخية عامة.

ويرفض ميلز فى مؤلفه «صفوة السلطة The Power Elite» عام ١٩٥٦التبسيط الماركسى للسلطة الذى يجعلها بين يدى من يملكون وسائل الإنتاج، كما يرفض من ناحية أخرى التصور الليبرالى الذى يعتمد على وجود نظام سياسى مستقل على النظام الإقتصادى، ويعرض بديلا لذلك نظرية «السلطة نخبة» حيث يرى أن السلطة يمسك بها مجموعة من الهيئات التى تلعب أدواراً استراتيجية فى المجتمع، فالسلطة فى المجتمع الحديث مؤسسة ومن هذه المؤسسات توجد ثلاث منها تحتل مراكز رئيسية.

١ - المؤسسة السياسية

٢ - المؤسسة العسكرية.

٣ - المؤسسة الإقتصادية.

فالأشخاص الذين يشغلون قمة هذه المؤسسات يملكون سلطات إستراتيجية فى المجتمع وهؤلاء يمثلون النخبة التى تتخذ القرارات الهامة[٤٦] والفكرة الرئيسية التى ينطوى عليها تحليل رايت ميلز هى أنه فى نطاق المنظمات المسيطرة على المجتمع الحديث

تتركز أساليب ممارسة القوة داخل جماعة أقلية، فيرى أن القوة مصاحبة لتلك النظم الكبرى والمنظمات الهائلة، ويستدل على صحة أفكاره من تحليل البناء التنظيمى للولايات المتحدة الأمريكية والقوة هنا تفهم «القدرة على صنع التاريخ أى قدرة شخص أو جماعة على تغيير مجرى نشاط مجموعات كبيرة من الأفراد والجماعات» ويؤكد ميلز أن الصفوة لديها القدرة على صنع التاريخ وتستطيع أن تحدث تغييرات فى العلاقات الإجتماعية القائمة، فالصفوة لديها القدرة على تحديد الأوضاع الإجتماعية المختلفة ويرى ميلز أن القرارات الرئيسية التى حددت سياسة الولايات المتحدة الأمريكية فى الجيل السابق (ضرب هيروشيما، الحرب الكورية) توضح أن أساليب إتخاذ القرارات تركزت فى أيدى مجموعة قليلة من القادة العسكريين النظاميين وهذا معناه القدرة على صنع التاريخ[٤٧] ويرى ميلز أن القرارات الرئيسية التى تتخذها هذه النخبة (القادة السياسيون، وأقطاب الصناعة، كبار العسكريين) لا يساهم فيها سياسيون منتخبون من الشعب إلا بقدر ضئيل وينتهى إلى تقرير أن الولايات المتحدة تقودها طبقة أوليجارشية غير منتخبة من المواطنين فالسلطة فى الواقع بين يدى أقلية أوليجارشية وإن كانت فى الظاهر تبدو بين يدى ممثلى الشعب[٤٨] وهكذا لو تأملنا نقد رايت ميلز للنظرية الماركسية نجد أنه يقوم على فكرة جوهرية مؤداها أن المجتمع الرأسمالى الذى كتب عنه ماركس يختلف عن المجتمع الرأسمالى المعاصر، فماركس مفكر عاش ظروف المجتمع الذى كتب عنه وظروف الفترة التاريخية التى تناولها بالتحليل، وفرق ميلز بين الماركسية كنظرية على المجتمع theory وبين الماركسية كنموذج تفسيرى، فماركس قد صاغ نموذجا فى نقد المجتمع فى فترة تاريخية معينة وعلينا أن نمتد بالتحليل والنقد إلى الانظمة الرأسمالية المعاصرة ومن ثم قدم ميلز «مبدأ الخصوصية التاريخية» كأساس يمكن الإستفادة منه على ثلاثة مستويات[٤٩]:

١ - توجيه الباحثين إلى دراسة الإنتظمات والإتجاهات التى تواجههم فى ضوء فترة تاريخية معينة وأن لا يعتبروا آرائهم عن هذه الفترة تعميمات مطلقة.

٢ - كمنهج لنقد المفاهيم بحيث لا ننظر لأى مفهوم (أو أى مقوله) على أنه أزلى بل نسبى يرتبط بفترة معينة.

٣ - كنظرية عن طبيعة المجتمع والتاريخ حيث يقرر هذا المبدأ أن تاريخ البشرية ينقسم إلى فترات وكل فترة تتحد من خلال شكل بنائى معين. ودعا ميلز فى كتاباته إلى

ضرورة الأخذ بالنظرة الشاملة فى دراسة المجتمع بحيث يركز الباحث على مستويات ثلاثة، الإنسان، المجتمع، التاريخ، فالمشكلات الأساسية التى يعانى منها الناس هى نتاج لمشكلات البناء الإجتماعى العام وهما معاً يرتبطان بمشكلات التاريخ ويطالب ميلز بضرورة أن يتسلح الباحث بما أسماه «الخيال السوسيولوجى» فهذا الخيال كفيل بأن يساعد الباحث على إدراك الفرد كجزء من بناء إجتماعى وأن البناء الإجتماعى جزء ومرحلة من مراحل التاريخ(٥٠) وتقوم فكرة الخيال السيسولوجى على الربط بين مستويين من مستويات التحليل **الأول**: مستوى المجتمع والبناء الإجتماعى **الثانى**: مستوى الفرد لأنه لا يمكن فهم أى منهما دون الآخر فالأفراد الذين لا يملكون القدرة على فهم العلاقة بين الإنسان والمجتمع أو بين الذات والعالم المحيط به فإنهم بحاجة إلى مجموعة من المهارات العقلية تمكنهم من تكوين فكرة جلية لما يدور حولهم وما سوف يحدث لهم تأثراً بهذا العالم، هذه القدرة العقلية هى ما أطلق عليه رايت ميلز الخيال السوسيولوجى(٥١).

من خلال العرض السابق يمكننا أن نحدد ملامح ثلاث للفكر النقدى

فأولاً : الفكر النقدى فكر متمرد على تخدير الألفة غير التاريخية تلك الألفة غير التاريخية التى تجعلنا نقبل كومة القمامة باعتبارها جزءاً أصيلا فى تكوين شارعنا.

وثانياً: التجاوز بمعنى أن هذا الفكر لا يتوقف عند نقد الواقع وإنما يضع نفسه أيضا موضوعا للنقد والتفكير، ومن هنا يكون التجاوز الدائم والقلق لدى كل من يرتبط مصيره الثقافى والفكرى بهذا الفكر المتمرد.

وثالثاً: فهذا الفكر فكر ايجابى فعال يرمى إلى تغيير الحياة فهو مفارق للواقع وفى الوقت نفسه ملتحم به، مفارقه والتحام ولا تناقض(٥٢) فالنظرية النقدية كما سبق أن أوضحنا ترفض إجراءات التحقق أو التكذيب فى المنطق الصورى لأنه إذا كان علم المنطق علما معياريا يبحث فى مدى تصوراتنا عن هذا الوجود الذى نعيشه ومدى صدق بنائنا لهذه التصورات وهو ما يمكن أن نسميه نمط التفكير الذى يتبناه الباحث(٥٣) والنظرية النقدية تنطوى على إمكانية واقع إجتماعى مغاير فهى تتناول العلاقة بين الواقع والممكن ولذلك صدقها من صدق منطوقها الجدلى(٥٤) والجدل يقوم على مجموعة من المبادئ الأساسية هى:(٥٥)

١ - التغير الكمى يتحول إلى تغير كيفى.

٢ - صراع الأضداد «النفى أو السلب».

٣ - نفى النفى «الإيجاب».

٤ - الجديد ينبع من بطن القديم.

وهناك مفاهيم رئيسية يرتكز عليها الجدل

١- التناقض .

٢- حل التناقض .

٣- الصيرورة.

والجدل قد يكون مادى أو مثالى وهنا تظهر قضية المنهج، والمنهج هنا أسلوب حياة ومنطلق للتفكير فى أفاقها الرحبة، ولكل منهج مسلمات تختلف عن الآخر وإذا ما أردنا أن نصف المناهج وفقا للمنطق الذى يتصدر الفلسفة التى ينتمى اليها والذى يستند على نظرة ابستمولوجية فنقول بالمنهج الوصفى التحليلى الظاهرياتى، والمنهج الإمبريقى الوصفى، والمنهج الجدلى المثالى، والمنهج الجدلى المادى، والمنهج الصورى المثالى والمنهج البنيوى والمنهج الجدلى الواقعى(٥٦) والرؤية الجدلية للمجتمع تتحدد على أساس النسق الأيكولوجى الذى يحدد علاقة الانسان بالمكان والزمان ومدى سيطرته عليهما فى إنتاج العناصر المادية للحياة والنظرة الجدلية للأنسقة تبين أن هناك نوعان وأن كل نسق من الانساق الإجتماعية له بعدان أحدهما يرتبط بالطبقات المستغلة والآخر يرتبط بالطبقات المستغَلة، وهذا لا يعنى أنه لا توجد وحدة بين الانساق بل أن هناك نسق اقتصادى على سبيل المثال يشكل وحدة لحظية بين أهداف الطبقتين ويحمل فى طياته عناصر التناقض بين الطبقتين أى عناصر تقدمه وتطوره فى ضوء وحدة تاريخية(٥٧) وحقيقة النظرية النقدية الإجتماعية القائمة على الجدل السلبى تقوم بتحليل المجتمع من خلال منظور واحد أو بعد واحد وتدعوا إلى النفى الشامل لهذا المجتمع وليس هذا معناه إهمال التناقض تماما فالنفى نفسه الذى يجرى تفسيره بروح الجدل السلبى إنما تتبناه أنصار هذه النظرية من تفسير أحادى الجانب للتناقض(٥٨) والجدل السلبى الذى تتناوله النظرية النقدية هو منهج لإنتقاد المجتمع القائم وهو منهج للفعل النقدى الموجه ضد المؤسسة. فالراديكاليون يتبنون

موقفا ثابتا فيما يتعلق بالمجتمع رافدين كل المساومات وأنصاف الحلول ويزعم أنصار الجدل السلبى أنه يذهب إلى ماوراء النشاط الذهنى والعقلى الخالص ويغزو مجال السياسة العملية، فالتحليل النقدى يفترض بشكل مسبق شيئا إلى ما وراء حدود التقييم المنطقى الخالص وهو تحديد جوهرة الاجتماعى السياسى[٥٩] الجدل السلبى ليس بتفسير جديد لجدل هيجل كما أنه من الناحية الأخرى ليس محاكاة لأى من المدارس الفلسفية المعاصرة فهو قبل كل شئ تعبير عن الراديكالى باعتباره «الفرد - والموقف» مع استقراء مجمل الواقع الاجتماعى من هذا الموقف والإرتقاء به إلى مصف القاعدة الأخلاقية المطلقة، وإذا ما نظرنا إلى الجدل السلبى فى مجال الفكر السياسى يؤدى إلى التمرد والتمرد كسلاح سياسى يقوم على مبادئ النفى الخالص (العالم الاستغلال) أنه لغة الرفض الأعظم لغة النفى ورفض قواعد اللعبة التى تدور بأوراق اللعب المغشوشة[٦٠] ومرة أخرى نؤكد أن الجدل ليس بين جدلاً مثاليا ولا جدلاً ماديا ولكنه حول المادية والمثالية أو الواقعية والمنطق جدلياً لا محالة.

رابعًا : مفهوم المنهج والايديولوجيا :

من خلال الشكل رقم [١] الذى يوضح تصنيف هابر ماس للعلوم حيث أن هناك علوم امبريقية تحليلية وعلوم تأويلية كيفية وعلوم نقدية ولكل علم له اهتمام معرفى معين وموضوع أو مجال للدراسة له مشكلاته الخاصة ومن وجهة نظر المدرسة النقدية أن طبيعة الحياة تنطوى على المجالات الثلاثة ومن ثم فنحن فى حاجة إلى العلوم الثلاثة وبالتالى تقر كافة أنماط العلوم الأخرى[٦١] على عكس العلم الإمبريقى الذى يرفع شعار اللامنهجية أو المنهج الواحد وفى هذا الصدد تتكشف لنا عدة أمور مرتبطة بأهداف البحث العلمى هى[٦٢]:

١- أهداف البحث الإجتماعى تكشف عن محاولة مستميته للبعد عن التأصيل الأيديولوجى للظواهر الإجتماعية للحفاظ على الوضع الراهن.

٢- تجزئة الظواهر الإجتماعية للهروب من البعد التاريخى والسياق الإجتماعى للظاهرة أو الصيرورة الإجتماعية التى تقع الظاهرة فى صياغتها.

٣- تقديس آليات البحث العلمى.

٤- الهروب من التفكير النظرى المتمعن.

وهذه الإستماتة فى تكبيل البحث الإجتماعى تنشأ من الحرص الزائد على إخفاء الصراع الأيديولوجى، وهكذا قد يقصد بالمنهج كما فى الفكر الامبريقى تلك الطرائق التى تستخدم للإجابة عن سؤال محدد فى بحث معين وهذا هو المعنى الضيق ولكن كلمة المنهج تشير إلى مفهوم أكثر شمولا فى الفكر النقدى فتعنى تلك المنظومة التى تشمل مجموعة المسلمات والمفاهيم والمبادئ التى ينطلق منها الباحث لتحديد مشكلته وصياغة أسئلة بحثه والأساليب والإستراتيجيات والفنيات المستخدمة فى تجميع المعلومات التى تعالج المشكلة وتلك المبادئ النظرية والمعرفية التى يستخدمها الباحث فى تسجيل نتائجه(٦٣) نحن إذا أمام نمط التفكير الذى يقود الباحث منذ اكتشافه للظاهرة وإهتمامه بها وحتى بناء الإطار النظرى والمقترحات التى يراها فى ضوء تفسيراته لنتائجه ودراسة هذا النمط من التفكير يدخل تحت مسئولية علم المنطق وعلم المنهجية Methodology الذى يركز اهتمامه على مدى صدق إجراءتنا وأدواتنا فى إستخدام نمط معين للتفكير فى إنتاج المعرفة كما يهتم بأسس وأصول كل نمط من أنماط التفكير ومدى التباين فى المناهج الناشئ من إختلاف تلك الأصول نصل من ذلك إلى أن لا منهج بغير منطق ونستطيع أن نقرر الأحكام التالية:

١- لا منهج بغير منطق.

٢- لا منطق بغير نظرية معرفية.

٣- لا نظرية معرفية بغير فلسفة.

٤- لا فلسفة بغير أيديولوجيا.

٥- إذا لا منهج بغير أيديولوجيا(٦٤).

وتنقسم المناهج إلى قسمين أساسيين المنهج الرأسمالى فى مقابل المنهج النقدى أو الموضوعية فى مقابل التحيز الإجتماعى أو حياديه المنهج فى مقابل ثورية المنهج، فالمنهج فى إطار الفكر النقدى هو منهج تغييرى يقود إلى التغيير الجذرى فى حين أن المنهج الإمبريقى يرى أن الصراع ظاهرة وقتية فى المجتمع سرعان ما تقود عملية علاجها إلى عودة المجتمع مرة أخرى إلى اتزان(٦٥) وأيديولوجية الفكر النقدى جميعة تهدف إلى إحداث توتر داخل البناء الذى يوجه اليه النقد بغية زيادة التناقض داخل هذا البناء والهدف النهائى هو التغيير(٦٦) وهنا يثار تساؤل حول التغيير، هل هو لمجرد التغيير وحتى لو كان على أساس من فهم التاريخ على أنه يمضى نحو تحرير الإنسان، فلابد أن تكون هناك ملامح وأهداف يرمى إليها هذا التغيير فى ظل الخصوصية التاريخية ويمكن

أن نذكر بعض الأهداف أو ملامح المجتمع الذى يهدف إليه التغيير فى الآتى[٦٤]:

١- أن لا يكون العمل فيه مغترب.

٢- أن تكون الثقافة غير قمعية.

٣- أن يكون التنظيم فيه يعتمد على اللامركزية وعلى جماعية اتخاذ القرارات داخل الجماعات المحلية فى طريقة مستقلة وبحيث تكون وسيلة تحقيق الذات هى العمل من أجل الصالح العام.

٤- التحرر من السيطرة السياسية والإستغلال الإقتصادى وفك قيود التبعية وسيادة ثقافة دولية عامة تقوم على التفهم المتبادل والايديولوجية الراديكالية تختلف عن المذهبية الدوجماطيقية فكل من يحصر نفسه فى إطار الانغلاق فهو غير قادر على رؤية ديناميكية الواقع وبالتالى يسئ فهمه فالمذهب اليمينى يدجن الحاضر حتى يولد المستقبل والمذهب اليسارى يعتبر المستقبل حتما ومصيراً، فاليمينى يرى الحاضر موصولا بالماضى قدر لا يملك رده واليسارى يرى فى المستقبل واقعاً حددت هوتيه من قبل ولا يمكن تغييره على الاطلاق، كلاهما يحصر نفسه فى إطار هذا الانغلاق اليقينى ويعانيان من غياب الشك ويتعاملان مع التاريخ كملكية خاصة قابلة للتحقق بدون رجال وهى صورة أخرى من صور القهر أما الراديكالى لا يسمح لتصوراته أن تكون رهن دائرة مغلقة فهو لا يعتبر نفسه مالكا للتاريخ أو محرر المقهورين وإنما هو محاربا فى صفوفهم فى إطار العمل التاريخ وحبة لمزيد من المعرفة والكشف عن الحقيقة من أجل الأداء الأفضل[٦٨].

المـراجـع والـمـصـادر

١ - سمير نعيم أحمد: **النظرية فى علم الإجتماع**،(القاهرة، دار المعارف١٩٨٢) ص٨٤.

٢ - المرجع السابق، ص ٩٦ - ٩٧.

٣ - صلاح قنصوة: **الموضوعية فى العلوم الإنسانية، عرض نقدى لمناهج البحث**، (القاهرة دار الطباعة والنشر ١٩٨٠) ص٨٨ - ٩٣.

٤ - محمد الجوهرى وآخرون:**مقدمة فى علم الإجتماع**، ط٥ (القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١) ص ١٠.

٥- عصام الدين هلال: **الايديولوجيا والبحث التربوى**، (القاهر، مطبوعات التربية المعاصرة ٢، ١٩٨٧) ص ٥٠.

٦- المرجع السابق، ص٥١.

٧ - أحمد زايد: **علم الإجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية** (القاهرة دار المعارف، ١٩٨٤، ط٢) ص ٧٥، ٧٧.

٨ - زكى نجيب محمود: **هموم المثقفين** (بيروت، دار الشروق، ١٩٨٩) ص.

٩ - صلاح قنصوه: الموضوعية فى العلوم الإنسانية، مرجع سابق، ص ١٠١.

- جلال أمين: **نحو تفسير جديد لأزمة الإقتصاد والمجتمع فى مصر**، (القاهرة، مكتبة مدبولى ١٩٨٩) ص ١٥٥.

١١- محمد على محمد، **تاريخ علم الإجتماع، الرواد والاتجاهات المعاصرة**، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٤) ص ٥٥٣.

١٢- عصام الدين هلال: الايديولوجيا والبحث التربوى، مرجع سابق، ص ٥٢.

١٣- محمد على محمد: تاريخ علم الاجتماع الرواد والاتجاهات المعاصرة، مرجع سابق، ص ٥٤٣.

١٤- كمال نجيب: «النظرية النقدية والبحث التربوى»، (القاهرة، **التربية المعاصرة، العدد الرابع يناير ١٩٨٦)** ص ٨٤.

١٥- عبد الغفار مكاوى: «النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت مدخل وتعقيب نقدى»، (الرباط **مجلة بالوحدة، المجلس القومى للثقافة العربية، العدد ٩٨ نوفمبر ١٩٩٢)** ص ١٤.

١٦- كمال نجيب، للنظرية النقدية والبحث التربوى، مرجع سابق، صص ٧٤، ٧٥.

١٧- سعيد اسماعيل على: **فلسفات تربوية معاصرة**، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٩٨، (الكويت المجلس الوطنى للثقافة و الفنون والآداب، ١٩٩٥) ص ١٥٠،١٥١.

١٨- المرجع السابق، ص ١٤٧.

١٩- سمير نعيم أحمد: النظرية فى علم الإجتماع، مرجع سابق، ص ص ٢٤٥، ٢٤٦.

٢٠- أحمد زايد: علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، مرجع سابق، ص ٣٣٤، ٣٤١.

٢١- أحمد زايد علم الاتجاهات الكلاسكية والنقدية، مرجع سابق ص ص ٣٤٢، ٣٤٣.

٢٢- علاء طاهر:**مدرسة فرانكفورت، من هوركهايمر إلى هابرماس، مدخل إلى نظرية النقد المعاصرة** (بيروت، منشورات مركز الإنماء القومى بدون تاريخ، ط١) ص ٥، ٧.

٢٣- سعيد اسماعيل على: فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سابق، ص ١٤٢.

٢٤- عبد الغفار مكاوى: النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص ١٠.

٢٥- أحمد زايد: علم الإجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، مرجع سابق ص٣٣١، ٣٣٢.

٢٦- سعيد اسماعيل على: فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سابق، ص ١٤٢، ١٤٣.

٢٧- عبد الغفار مكاوى: النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص ١١.

٢٨- كمال نجيب: النظرية النقدية والبحث التربوى، مرجع سابق، ص ١٠٠، ١٠١.

٢٩- محمد على محمد: تاريخ علم الاجتماع الرواد والاتجاهات المعاصرة، مرجع سابق، ص ٥٥٩، ٥٦٠.

٣٠-كمال نجيب: النظرية النقدية والبحث التربوى، مرجع سابق، ص ١٠٣، ١٠٤.

٣١- حسن البيلاوى: ندوة : النظرية النقدية والبحث التربوى، **التربية المعاصرة العدد السابع والعشرون يونيو ١٩٩٣)**، ص ٣٠١.

٣٢- حسن البيلاوى: ندوة : النظرية النقدية والبحث التربوى، التربية المعاصرة، مرجع سابق ص ص ٣٠١، ٣٠٢.

٣٣- عبد الغفار مكاوى: النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص ١٥.

٣٤- علاء طاهر: مدرسة فرانكفورت من هور كهايمر إلى هابرماس، مرجع سابق، ص ص ١٨، ١٩.

٣٥- عبد الغفار مكاوى: النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص ١٦.

٣٦- علاء طاهر: مدرسة فرانكفورت من هور كهايمر إلى هابرماس، مرجع سابق، ص ص ١٤، ١٥.

٣٧- عبد الغفار مكاوى: النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص ١٦، ١٧.

٣٨- علاء طاهر: مدرسة فرانكفورت من هور كهايمر إلى هابرماس، مرجع سابق، ص ص ٧٤، ٧٥.

٣٩- عبد الغفار مكاوى: النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص ١٦، ١٧.

٤٠- علاء طاهر: مدرسة فرانكفورت من هور كهايمر إلى هابرماس، مرجع سابق، ص ص ٧٢، ٧٣.

٤١- عبد الغفار مكاوى: النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص ١٨.

٤٢- سعيد اسماعيل على: فلسفات تربوية معاصرة ، مرجع سابق، ص١٥١.

٤٣- أحمد زايد: علم الإجتماع بين الاتجاهات الكلاسكية والنقدية ، مرجع سابق، ص ٢٤٤، ٢٤٥.

٤٤- إدوار باتالوف: **فلسفة التمرد نقد الأيديولوجيا اليساريه الراديكالية**، ترجمة سامى الرزاز (القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٨١) ص ص ٥٤، ٥٥.

٤٥- أحمد زايد: علم الإجتماع بين الاتجاهات الكلاسكية والنقدية ، مرجع سابق، ص ٢٦٠ - ٢٦٥.

٤٦- سعاد الشرقاوى: **الأحزاب السياسية وجماعات الضغط**، (سلسلة إقرأ، القاهرة، دار المعارف، سبتمبر ١٩٨٣) ص ص ٩٦، ٩٧.

٤٧- محمد على محمد: **أصول الاجتماع السياسى والمجتمع فى العالم الثالث القوة والدولة**، سلسلة علم الاجتماع المعاصر الكتاب الحادى والثلاثون، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية ١٩٩٣) ص ص ٨٢، ٨٤.

٤٨- سعاد الشرقاوى: الأحزاب السياسية وجماعات الضغط، مرجع سابق، ص ٩٧.

٤٩- أحمد زايد: علم الإجتماع بين الاتجاهات الكلاسكية والنقدية ، مرجع سابق، ص ص ٢٦٥ - ٢٦٨.

٥٠- سعيد اسماعيل على: فلسفات تربوية معاصرة ، مرجع سابق، ص١٥٧.

٥١- أحمد زايد: علم الإجتماع بين الاتجاهات الكلاسكية والنقدية ، مرجع سابق، ص ص ٢٥١-٢٥٢.

٥٢- عبد الفتاح تركى: ندوة حول النظرية النقدية والبحث التربوى، التربية المعاصرة، مرجع سابق، ص ٣١٥.

٥٣- عصام الدين هلال: الأيديولوجيا والبحث التربوى، مرجع سابق، ص ٥١.

٥٤- عبد الفتاح تركى: **المدرسة وبناء الانسان**. (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٨٣)، ص٤٨.

٥٥- عبد الفتاح الديدى وعصام الدين هلال : **التربية عند هيجل**، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية ١٩٩٣) ص ص ٨٦، ٨٧.

٥٦- عصام الدين هلال: الأيديولوجيا والبحث التربوى، مرجع سابق، ص ٥٧، ٥٨.

٥٧- عصام الدين هلال: الأيديولوجيا والبحث التربوى، مرجع سابق، ص٤١.

٥٨- إداور بانلوف: فلسفة التمرد نقد الأيديولوجيا اليسارية الراديكالية، مرجع سابق، ص ١٠٤.

٥٩- المرجع السابق، ص ١١٣.

٦٠- المرجع السابق، ص ١١٤، ١١٥.

٦١- حسن البيلاوى: ندوة حول النظرية النقدية والبحث التربوى، مرجع سابق، ص ٣٠٦.

٦٢- عصام الدين هلال: الأيديولوجيا والبحث التربوى، مرجع سابق، ص ٥٣.

٦٣- حسن البيلاوى: ندوة حول النظرية النقدية والبحث التربوى، مرجع سابق، ص ٣٠٧.

٦٤- عصام الدين هلال: الأيديولوجيا والبحث التربوى، مرجع سابق، ص ٥١، ٥٢.

٦٥- المرجع السابق، ص ص ٥٤، ٥٥.

٦٦- أحمد زايد: علم الإجتماع بين الاتجاهات الكلاسكية والنقدية ، مرجع سابق، ص ٤٣١.

٦٧- سمير نعيم: النظرية فى علم الاجتماع، مرجع سابق، ص ٢٥٤. ٢٥٥.

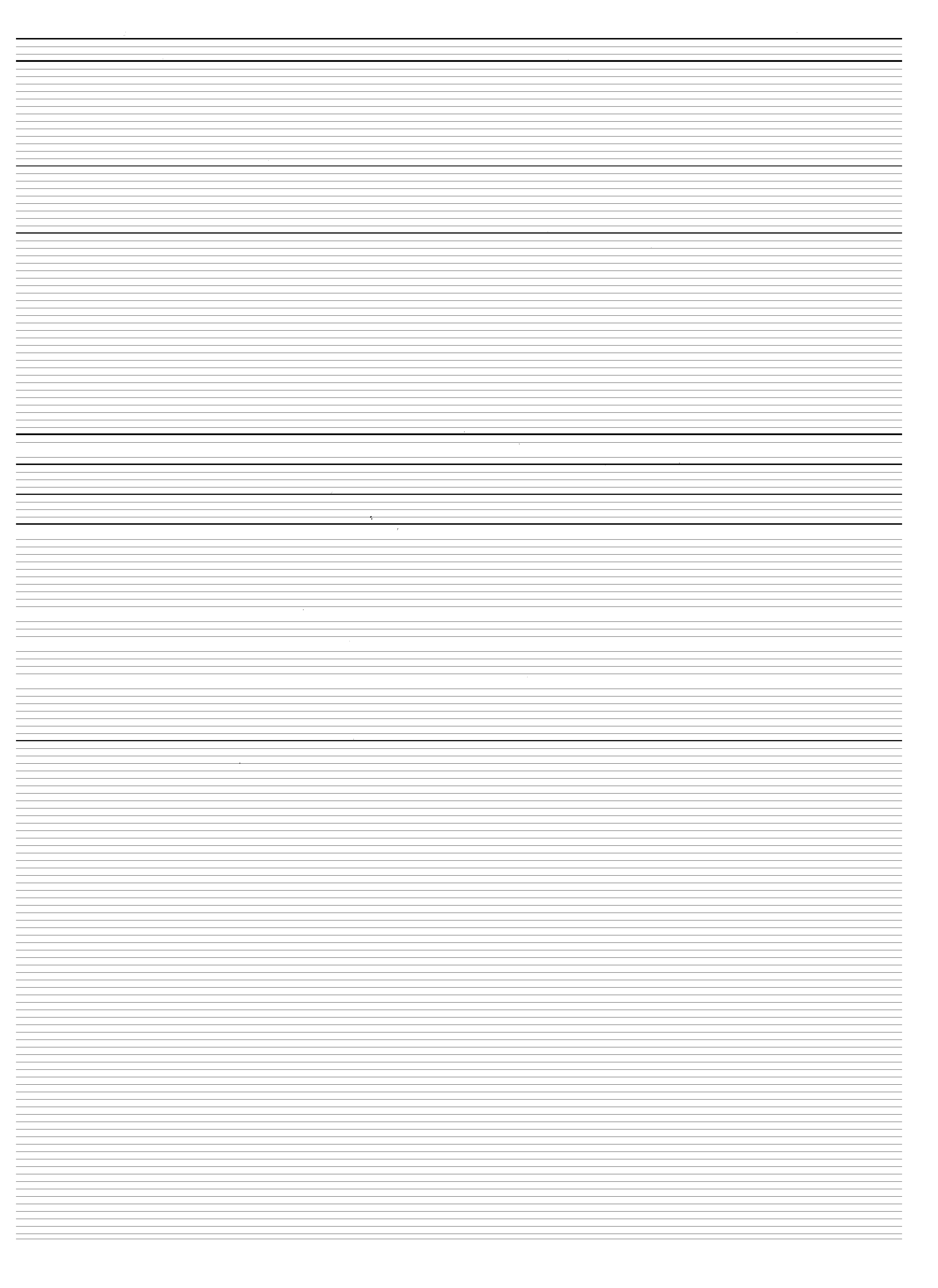
٦٨- باولوفريرى: **تعليم المقهورين**، ترجمة يوسف نور الدين عوض (بيروت، دار العلم، ١٩٨٠)، ص ٢٢، ٢٣.



الفصل الثانى

ديمقراطية التعليم
فى الفكر النقدى

- نظرية الاقتصاد السياسى
- نظرية رأس المال الثقافى
- علم اجتماع التربية الجديد
- النظرية النقدية فى التربية



ديمقراطية التعليم فى الفكر النقدى

مقدمة :

تؤكد الأدبيات التربوية المعاصرة أن الفكر النقدى التربوى هو نفسه الفكر النقدى الاجتماعى من حيث المسلمات الرئيسية والأصول المنطقية والفلسفية والمعرفية التى يستند إليها. والتى تزخر بها تلك الأدبيات والدراسات التى أجريت فى أوروبا وفرنسا وأمريكا. ونود فى بداية هذا الفصل أن نوضح اختلاف المنطلقات لكل من أصحاب الأتجاه الراديكالى والوظيفى فى فهم وتفسير الواقع التربوى المعاش فى المجتمعات الصناعية المتقدمة أو فى المجتمعات المتخلفة فى بلاد العالم الثالث، ويعود اختلاف التوجه نحو النظر فى فهم الواقع إلى اختلاف النظر فى الجذر الفلسفى والاجتماعى، ويمكن أن نجمل تلك الاختلافات فيما يلى:

١- فبينما تؤكد الوظيفية العلاقة بين عدد سنوات التعليم التى يمر بها الفرد ومستوى الوظيفة والدخل والمكانة التى يحصل عليها، يؤكد النقديون أن التعليم ما هو إلا عامل من العوامل الأخرى مثل السمات الشخصية والجنس واللون والمستوى الاقتصادى والاجتماعى.

٢- الوظيفية ترى أن التعليم وسيلة أساسية للحراك الاجتماعى، بينما يؤكد الراديكاليون أن التعليم وسيلة للثبات الاجتماعى والمحافظة على الأوضاع القائمة وانتقال اللامساواة من الآباء إلى الأبناء عن طريق توفير فرص التعليم ومن ثم العمل لأبناء الطبقات العليا وحرمان أبناء الطبقات الدنيا منها.

٣- فيما يتعلق بالعلاقة بين الفرد والنظام يؤكد الوظيفيون أن النظام المتمثل فى القواعد والقوانين هو الصحيح وعلى الأفراد أن يسايروه فإذا حدث خلل بين النظام والفرد فإن ذلك يرجع للفرد نفسه وعلى العكس يؤكد الراديكاليون أن النظام وضع لخدمة الأفراد فإذا ما حدث الخلل وجب تغييره.

٤- يهتم الوظيفيون بدراسة التربية كنظام اجتماعى فى علاقته بالأنظمة الأخرى بينما، الراديكاليون يهتمون بدراسة نوعية هذه العلاقة فيؤكد الوظيفيون أهمية التنشئة

الاجتماعية فى المساعدة على وحدة المجتمع بينما الراديكاليون ينزعون إلى اعتبارها عملية تختلف من طبقة لأخرى، فالاتجاه الوظيفى الذى يشمل النظرية البنائية الوظيفية ونظرية رأس المال البشرى ونظرية التطور وتحليل النظم يقوم على عدة افتراضات فى التربية وهى(١):

أ) المدرسة تقوم بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وإنتقاء الأفراد وفقًا لقدراتهم فالمدرسة تحقق المساواة.

ب) بناء على عملية التصنيف يخلق مجتمع الجدارة والاستحقاق.

حـ) التربية أداة لإعداد الأيدى العاملة الماهرة فى سوق العمل لإحداث التقدم الاقتصادى، كلما زاد المستوى التعليمى للفرد زاد أداؤه فى العمل وزاد مستواه الوظيفى والمادى وبالتالى التفاوت الاجتماعى الاقتصادى يرجع للتعليم.

د) التربية أداة لتحديث المجتمع اقتصاديًا وسياسيًا واجتماعيًا، ولذلك يتجه البحث التربوى بدراسة دور المدرسة لتحقيق المساواة الاجتماعية وفى وصف وتحليل التنظيم المدرسى ودراسة طرق نقل المعرفة ودورها فى أداء العمل والمؤثرات التى يخضع لها التلميذ فى تحصيل المعرفة.

ولو أن فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية قد استمرت فى تحقيق العمالة الكاملة وتحقيق دولة الرفاهية ورفع مستويات المعيشة لكان من المحتمل أن تستمر الاتجاهات الوظيفية مسيطرة، ولكن هذه الشروط لم تتحقق، وعلى العكس من ذلك قد اتسع التناقض داخل النظام الرأسمالى واتسعت هوة الأزمة عالميًا وهيأ ذلك إلى إحداث أزمة فى العلوم الوظيفية وأسفرت موجة النقد المنظم لنمط الحياة والفكر السائد فى المجتمعات الرأسمالية الغربية عن نشأة عديد من النظريات الاجتماعية فى التربية.

فمنذ منتصف الستينات بدأت هذه النظريات الجديدة تتوالى فى الظهور لتنتزع لنفسها شرعية أكاديمية فى مقابل الشرعية العلمية التى تعبر عن الاتجاه الوظيفى القديم وأصبحت هذه الاتجاهات هى أهم ما يميز ملامح التطور الجديد فى علم اجتماع التربية، وتتفق معظم هذه الاتجاهات حول ضرورة تخليص المجتمع من أشكال الهيمنة وعوامل

القهر، وأن وظيفة علم اجتماع التربية هو كشف العلاقات والعمليات الاجتماعية الخفية التى تقهر وتستغل الإنسان(٢). وقد يهتم الباحثين بوضع التربية على مستوى العلاقات الدولية وعلى مستوى المجتمعات بثقافتها ونظمها السياسية والاجتماعية على أساس أنه لايمكن فهم التربية إلا من خلال علاقتها بغيرها من المؤسسات وهو ما يسمى علم اجتماع الظواهر الكبيرة فى المقابل علم اجتماع الظواهر الصغيرة موضوعة الأساسى ما يحدث فى الحياة اليومية، ولايعطى اهتمام كبير لتلك المفاهيم الواسعة التى يشتغل بها أصحاب الاتجاه الآخر. ومن هنا كانت نقاط الخلاف بين اتجاهات اجتماع التربية تلك الخلافات التى نجمت عن الأبعاد التى يركز عليها كل اتجاه. ونحاول أن نلم بهذه الأبعاد للاتجاهات النقدية فى الآتى(٣):

أولا: نظرية الاقتصاد السياسى: The Political Economy Theory

اتخذ أصحاب هذا الأتجاة من نقد الاقتصاد السياسى فى المجتمع رؤية وطريقة لمعالجة العلاقة بين التربية والمجتمع (روادها صمويل بولز S. Bowles وهربرت جينتز H. Gin-tis) والمسلمة الرئيسية التى تقوم عليها هذه النظرية، أن التربية «نظام التعليم» تعكس التركيبة الاجتماعية فى أى مجتمع وتساعد على استمرارها والمحافظة عليها، فالمدرسة فى المجتمع الطبقى أداة فى يد الطبقة المسيطرة فى المجتمع، كما أن المدارس قد صممت فى المجتمعات الرأسمالية المعاصرة بحيث تخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية عن طريق ما تقوم به هذه المدارس من تشكيل شخصية الفرد ووعيه بحيث تتلاءم الحياة السائدة فى المجتمع(٤). فالمدارس فى المجتمع الرأسمالى تخدم وظيفتين **الأولى** إعادة إنتاج قوة العمل الضرورية لتراكم رأس المال من خلال إنتقاء وتدريب الطلاب المهارات التقنية والمعرفية المطلوبة لأداء المهنة المناسبة فى التقسيم الاجتماعى للعمل، **والثانية** إعادة إنتاج تلك الأشكال من الوعى والميول والقيم الضرورية للحفاظ على الأوضاع القائمة، ويعتمد «بولز، وجينتز» فى ذلك على مبدأ التماسك، فالنظام التعليمى يساعد الشباب على الاندماج فى النظام الاقتصادى من خلال تماثل بنائى بين العلاقات فى المدرسة وعلاقات الإنتاج فى العمل فهناك مبدأ كامن للتماثل بين محتوى التعليم ومتطلبات العمل فى المجتمع الأكبر(٥).

ويؤكد بولز وچينتس بأن التعليم أداة للسيطرة الاجتماعية على مجال الاقتصاد سواء فى المجتمعات الرأسمالية أو الاشتراكية فلن يكون للنظام الاقتصادى استقرار إلا إذا كان وعى الناس فى الشرائح والطبقات الاجتماعية المختلفة متسقًا مع العلاقات الاجتماعية التى يحددها شكل الإنتاج، فالعلاقات الاجتماعية فى التعليم هى تجسيد للعلاقات فى المجتمع الخارجى، حيث نرى العلاقات بين المديرين والمعلمين، والمعلمين والطلاب، والطلاب وبعضهم البعض، والطلاب وعملهم المدرسى، مشابهة تمامًا للتقسيم العملى للهرم، تنعكس تلك الهرمية فى خطوط السلطة التى تنزل من المديرين إلى المعلمين إلى الطلاب، كما أن الاغتراب عن العمل يتمثل فى افتقاد الطالب السيطرة على محتوى المنهج فكما يعمل العامل إنتظاراً للأجر أو الخوف من الفصل يعمل الطالب ليصعد فى سلم التعليم أو ليتجنب العقاب والدوافع فى الحالتين خارجية وليست حبًا للعمل ذاته، أو المعرفة فالتعليم لايضيف شيئًا ولايطرح شيئًا بالنسبة لدرجة التفاوت الموجودة فى المجتمع أصلا، إنما يكرس الأوضاع القائمة(٦).

١ - **كما يؤكد بولز وچينتس أن التعليم يعزز السيطرة والخضوع لمتطلبات سوق العمل:** وعلى عينة من طلاب مدرسة نيويورك الثانوية العليا حاول فيها الباحثان (بولز، جينتس) دراسة العلاقة بين الفرق الدراسية والسمات الشخصية الموجودة ووجد الباحثان أن طلاب الفرقة الأولى يتسمون بعدد من السمات الشخصية مثل الإبداعية والعدوانية والاستقلالية (مثل تلك السمات تعتبرها المدرسة سلوكًا اجراميًا يستحق العقاب) وفى مقابل ذلك وجد أن عدداً من السمات الشخصية مثل الخضوع والانضباط ترتبط بالطلاب بالصفوف النهائية، هذه السمات التى ظهرت فى الفرقة النهائية تدل على الخضوع للسلطة وكلها سمات تتطلبها الرأسمالية فى نمطها الاقتصادى القائم على الخضوع للسلطة.

وخلصا الباحثان من خلال دراسات عديدة حول طبيعة العمل والعلاقات الاجتماعية داخل النظام التعليمى إلى أن هذه العلاقة تعكس صورة النظام الاقتصادى السائد. فالنظام التعليمى يعد الأطفال لمتطلبات سوق العمل، ومن ثم فقد نظمت المدارس على أساس نظام هرمى من السلطة والضبط والسيطرة. المدرسون يعطون الأوامر والتلاميذ

يطيعون والتلاميذ ليس لديهم القدرة على التحكم والسيطرة فى المناهج التى يدرسونها فالمدرس يملك المعرفة والسلطة ويوزعها على التلاميذ، وتصدق هذه الآراء على واقع التربية فى المجتمع المصرى فالعلاقات الاجتماعية داخل المدارس تعكس ذلك النظام الهرمى لتقسيم العمل فى كل مكان(٧).

٢ - **وتنطلق نظرية الاقتصاد السياسى من مفهوم أن التعليم ميكانيزم لشرعية البناء الطبقى**: فبنية العلاقات الاجتماعية القائمة فى المجتمع تهيمن على النظام التربوى هيمنة مباشرة، وغير مباشرة وتبدو الهيمنة المباشرة فى علاقة التناظر بين النظام التربوى وبنية الإنتاج الطبقية القائمة فى المؤسسات الإنتاجية فى المجتمع، والصورة الواضحة تبدو فى ذلك التفاوت الطبقى البيروقراطى الذى ينعكس فى التفاوت فى الفرص التعليمية وفى التسهيلات، فى المصادر التربوية بين مناطق الحضر والريف والمناطق الغنية والفقيرة، كما ينعكس ذلك التفاوت الطبقى فى صور التشعيب والازدواجية فى بنية النظم الاجتماعية، حيث يحظى أبناء الطبقات العليا بأنماط راقية من التعليم غير تلك الأنماط التى تترك لأبناء العامة أما الهيمنة غير المباشرة التى تمارسها بنية الأنماط الاجتماعية فهى تلك الهيمنة التى تتم من خلال هيمنة ثقافة الطبقات الاجتماعية السائدة على النظام التعليمى.

فنماذج التطبيع الاجتماعى فى المدارس التى يتعرض لها طلاب من طبقات اجتماعية مختلفة لاتظهر بالصدفة، ففى مدارس الأحياء والبيئات الفقيرة يعامل الطلاب كمواد خام على خط الإنتاج إذ تعطى مكافأة كبيرة للطاعة والانضباط، أما المدارس الجيدة التى يدخلها أطفال الأغنياء فتقدم فرصًا أعظم لنمو الاتجاه نحو العمل المستقل والصفات الأخرى المطلوبة لأداء وظيفى مناسب فى المستويات العليا للشرائح والطبقات الاجتماعية. وبصورة عامة فمن المتوقع أن يكون تحصيل أبناء الطبقات الدنيا ضعيف وأن ينهوا التمدرس مبكراً وأن يلتحقوا بأعمال مشابهة لآبائهم ومن هنا يصبح التعليم ميكانيزم لشرعية البناء الطبقى(٨).

٣ - **وتؤكد مدرسة الاقتصادى السياسى على آليات عدم المساواة التعليمية:**" على الرغم من أن مكافآت القدرات العقلية محدودة جداً فى سوق العمل، فإن الامكانات العقلية مطلوبة للتقدم فى المدرسة، فالتقدم والاستمرار لمستويات أعلى يرتبط جزئيًا بقياسات موضوعية للقدرات العقلية تعطى انطباعًا بأن الترقية والمكافآت توزع بعدالة فقوة الطبقة العليا تكمن فى قدرتها فى وضع مجموعة من القواعد والمعايير للعملية التعليمية، هذه القدرة على السيطرة على أسرار العملية التعليمية تبدو غير ضارة وتبدو قائمة على المساواة فى قصدها المزعوم لكنها فى حقيقة الأمر تحافظ على نظام عدم المساواة فالتفوق على أساس التحصيل المدرسى يؤدى إلى نتائج تعوق المساواة فى الوصول إلى التعليم العالى، وفى الوقت نفسه تحافظ على مظهر المعاملة العادلة وبالتالى فمبدأ المكافأة على التفوق يوفر غطاء الشرعية للنتائج غير العادلة للتعليم من خلال ربط النجاح بالكفاءة فى نفس الوقت نجد أن الاختبارات والامتحانات تعطى الفرصة لعدد محدود للحراك الاجتماعى الصاعد لأطفال من الطبقة الدنيا ومن ثم تقدم مزيداً من الشرعية لأسطورة الحراك الواسع الانتشار عن طريق التعليم.

ومن هنا نجد أن هناك علاقة وطيدة بين درجة التفوق الدراسى وبين القوة السياسية والاقتصادية للطبقة، فالتمسك بمبدأ مكافأة التفوق يؤدى إلى القبول بالنتائج غير المتساوية فى التعليم على أنها خارج مسئولية الطبقة العليا، وإنما هى خطأ من صنع ثقافة الفقراء، فجذور عدم المساواة فى الدخل وعدم المساواة فى الفرص لايكمن فى الطبيعة الإنسانية ولا فى التكنولوجيا ولا فى النظام التعليمى نفسه وإنما فى ديناميات الحياة الاقتصادية ذاتها[٩].

وثمة خاصية أخرى تكمن فى أن الثقافة كأنساق رمزية هى بمثابة رأس مال قابل للتحويل فى سوق الاقتصاد إلى أى شكل آخر من أشكال رؤس الأموال المختلفة الأخرى. فأهم ثمة للحياة الاجتماعية هى عملية تحويل رأس المال المادى إلى رأس مال ثقافى، بامكانية التحول هذه، هى التى تمكن الثقافة من أن تعمل كرأس مال. فالآباء ينقلون لأبنائهم رأس مال ثقافى وكذلك ظروفًا مادية ورأس المال الثقافى هو نظام القيم المتداخلة

بعمق فى تحديد الاتجاهات العامة للمؤسسات التعليمية، كما تحدد سلوك الفرد فى المدرسة ومستوى تحصيله فيها وتقوم المدرسة بدور مستمر فى عدم المساواة وذلك بعقاب الذين لايرضخون لمستويات سلوك الطبقة المتوسطة حين يوضعون فى مدارس للتحصيل التعليمى تساند رأس المال الثقافى للطبقة المتوسطة ويوضح «بورديو» كيف يوزع رأس المال الثقافى بين طبقات المجتمع الواحد فهؤلاء الذين يمتلكون رأس المال الثقافى هم الذين يحصلون على المزيد منه بالفعل ونجاح النظام التعليمى فى المحافظة على بنية الثقافة القائمة وعلاقتها بالقوة السائدة فى المجتمع تتوقف على سمتين رئيستين تتسم بهما النظم التربوية وهما:

أولاً: النظام التربوى تسيطر عليه نظام القوة السائدة ولايعترف سوى بعلاقته بثقافة الصفوة تلك التى لايستطيع أن يصل إليها إلا هؤلاء الذين يمتلكونها بالفعل. ثانياً: أن طرق التدريس والتدريب التى يتبناها النظام التعليمي تظل هي نفس طريق تعليم وغرس الثقافة السائدة وبالتالى لايمتلك شروط فاعليتها إلا أولئك الذين يمتلكون ثقافة الصفوة وطرق غرسها واستيعابها بالفعل(١٠). وفيما يتصل بالايديولوجية وديمقراطية النظم التربوية الغربية التى يدعونها هى بمثابة إطار فضفاض من الزيف والوهم يهدف إلى حجب وإخفاء وظيفة الانتقاء الاجتماعى التى يؤديها النظام التعليمى عن أعين الناس ويناقش «بورديو» «وباسرون» أهم علاقات ديمقراطية القبول وعدالة وتوزيع الفرص التعليمية بين الطبقات الاجتماعية فى فرنسا وهو ما حدث فى الستينيات فى التوسع والقبول فى التعليم العالى يعلقان على ذلك بأن هذه الزيادة الهائلة كانت بغير تغير يذكر فى البناء العام للتوزيع الطبقى، بعبارة أخرى توزعت الزيادة فى المقيدين من نفس السن بين الطبقات الاجتماعية المختلفة بنسب قد تكون متكافئة مع التوزيعات السابقة وهذه الأمثلة شبيهة فى معظم الدول الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية(١١).

ثانياً: نظرية رأس المال الثقافى: The Cultural Capital Theory

- التربية من البعد الثقافى:

تقدم نظرية «بورديو» لإعادة الإنتاج الثقافى على أساس فرض رئيسى مؤداه أن المجتمعات تكون مقسمة إلى طبقات هرمية الشكل وأن المجتمع يحافظ على أبنية هذه

الطبقات ويشرع لها عن طريق العنف الرمزى. ويلخص «بورديو» دراساته بأنها بحث عن القوانين العلمية التى سوف تكشف كيف يترجم رأس المال الثقافى إلى رأس مال رمزى شكل القوة الرمزية التى يعتبرها جزءاً لايتجزأ من المصادر والرموز الأخرى للقوة(١٢). فى أى نشاط تربوى هو موضوعيًا نوع من العنف الرمزى وذلك بوصفه فرضًا من قبل جهة متعسفة. تعسف ثقافى معين ففى أى تشكيله اجتماعية يكون النشاط التربوى متناسبًا من حيث أسلوبه للفرض أو تحديده لما يفرض أو للذين يفرض عليهم مع المصالح المادية والرمزية التى تحرك الجماعات الغالبة(١٣).

ويرى «بورديو» أن التعليم فى المجتمع الطبقى يعتبر بالضرورة عملية للعنف الثقافى، فالطبقة المسيطرة تفرض ثقافتها وتقرر ماذا يعنى أن تكون متعلمًا. ولما كانت ثقافات الطبقات الأخرى تختلف عن ثقافة الطبقة المسيطرة فإن النظام التعليمى يميل إلى إعادة إنتاج نفسه من خلال إعادة إنتاج التوزيع الهرمى لرأس المال الثقافى، فيعرف «بورديو» نظريته المعروفة باسم «رأس المال الثقافى» بقوله «إنها النظرية التى تدرس العوامل التاريخية الاجتماعية التى تحدد العلاقة بين إعادة إنتاج الثقافة السائدة والمسيطرة فى مجتمع ما من ناحية، وترسيخ البنية الاجتماعية السائدة والمسيطرة فى ذلك المجتمع من ناحية أخرى. ويتم ذلك من خلال تحليل وتفسير كيفية إدراك هذه العوامل التاريخية التى بها ومن خلالها يصبح للنسق الثقافى السائد فى المجتمع سلطة تعزيز الميل نحو الإبقاء والمحافظة على المجتمع القائم وعلاقاته المسيطرة». لذلك تصبح الثقافة الرابطة التى تتوسط بين مصالح الطبقة الحاكمة والحياة اليومية، وعن طريقها لاتصبح مصالح الطبقة المسيطرة شرطًا قصريًا وتاريخيًا ولكنها تبدو كعناصر ضرورية طبيعية للنظام الاجتماعى، فتمثل المدرسة جهازاً قادراً على تعزيز عدم المساواة تحت اسم العدالة والموضوعية حين تظهر كناقل محايد وغير متحيز لمنافع ثقافية(١٤).

ومن هنا فقد أكد كل من «بورديو» «وباسرون» Bourdieu, Passeron على أن التعليم يسهم فى إعادة إنتاج النظام الاجتماعى القائم ويساعد بذلك على تدعيمه واستمراره، وفى رأيهما أنه لايمكن فهم أى ظاهرة تعليمية مالم توضع هذه الظاهرة ضمن أنظمة العلاقات التى تتعلق بها، وبشكل عام ما لم يتم إرجاعها إلى نظام التعليم وبنية

العلاقات الطبقية، وذلك أن أية ظاهرة تعليمية إنما تظهر فيها دائمًا بنية النظام الاجتماعى ففى فرنسا عام ١٩٦٥، زادت الفرص التعليمية لأبناء العمال الزراعيين من ١,١٪ إلى ٢,٧٪ وعند أبناء العمال من ١,٣٪ إلى ٣,٤٪ وأبناء الفلاحين من ٣,٤٪ إلى ٨٪ بينما ازدادت هذه الفرص من ٣٨٪ إلى ٥٨,٧٪ لدى أبناء الكوادر العليا والمهن الحرة ومن ٥٤,٤٪ إلى ٧١,٥٪ لدى أبناء رجال الصناعة هذه الزيادة المجردة والخام لاتعنى أن التعليم ينحو إلى تحقيق علاقات اجتماعية أكثر ديمقراطية ولكن عند تحديد معناها الاجتماعى والوقوف على الوظيفة الاجتماعية للتعليم العالى، يمكن القول أن زيادة الفرص التعليمية بنسبة ١٥٠٪ لأبناء العمال لايمكن أن يكون لها نفس المعنى الذى تتخذه الزيادة الحاصلة فى فرص أبناء رجال الصناعة وإن لم تتعدى الأخيرة نسبة ٤٠٪ وذلك أن الزيادة لفرص أبناء العمال لم تجعل بعد من التعليم العالى مستقبلا معقولاً ومحتملا بالنسبة لهذه الفئة الاجتماعية، وكذلك حساب الفرص المشروطة للدخول للكليات المختلفة يظهر أن زيادة تمثيل الطبقات الدنيا اقتصرت على كليات الآداب والعلوم دون أن تصاحبها زيادة فى كليات القمة كالطب والصيدلة والهندسة، بينما تحول أبناء الطبقات العليا بنسب أعلى فأعلى باتجاه الكليات الأكثر مردود اجتماعى واقتصادي، وهكذا فالزيادة الحاصلة لاتمثل أى ديمقراطية تعليمية بقدر ما تشكل نوعًا من الإزاحة لبنية الفرص الجامعية وبذلك يكرس نظام التعليم من خلال منطقه الخاص الامتيازات الثقافية للفئات السائدة(١٥).

ويشير مفهوم رأس المال الثقافى من ناحية أخرى إلى مجموعة المكنات اللغوية والثقافية المختلفة التى يتوارثها الأفراد عن طريق الوضع الطبقى للأسرة فالطفل يرث مجموعة من المعانى وأنماط التفكير والميول كرأس مال ثقافى تمنحه قيمة ومكانة اجتماعية معينة طبقًا لما تصنفه الطبقات المسيطرة وتؤدى المدارس دوراً هامًا فى كل من إعادة الثقافة المسيطرة واكسابها نوعًا من الشرعية خاصة فى مستوى التعليم العالى، فتجسد مصالح وأيديولوجيا الطبقة السائدة، حيث يتعود الطلاب اكتساب مجموعة من المهارات عن طريق خلفيات أسرهم وعلاقات الطبقة، فالطلاب الذين ينتمون لأسر الفئات الدنيا يجدون أنفسهم بالضرورة فى مواقف سيئة وذلك لأن الصلة التى تربط هذه الأسر ورأس المال الثقافى ذى القيمة العالية تكون ضعيفة، فالنظام التعليمى يحدد ببساطة ما يطلب

من كل فرد وبمساواة تامة لكننا ننسى أن البعض لايملكون ما يمكن أن يعطوه فى عملية تفاعلهم مع ثقافة نظام التعليم السائد، لأن هذا العطاء يتكون أساسًا من المكنات اللغوية والثقافية وهذه لاتتوافر إلا من خلال علاقة الألفة مع الثقافة والتى لاتنتج إلا عن طريق تربية الأسرة عندما تنقل الثقافة المهيمنة إلى أبنائها.

ومن هذا المنطق فى التحليل فإن ديناميات إعادة الإنتاج الثقافى توظف فى، **أولاً** : الطبقات المسيطرة تمارس قوتها بإخفاء القسرية الثقافية «العنف الثقافى» تحت ستار الحيادية التى تحجب الخلفية الايديولوجية **وثانيًا** : ترتبط الطبقة والقوة بالإنتاج الثقافى السائد ليس فقط فى بناء وتقديم المنهج المدرسى ولكن أيضًا فى ميول المقهورين أنفسهم الذين يساهمون بفاعلية فى زيادة قهرهم عن طريق عجزهم عن تشرب عناصر الثقافة المسيطرة(١٦) وبالتالى تعتبر الثقافة قوة بنيوية أى أنها قوة تفرض مبادئ تستخدم فى بناء الواقع الاجتماعى.

وتكشف دراسات «بورديو» «وباسرون» عن وظيفة النظام التربوى ودوره فى توالد البناء الطبقى للمجتمع الصناعى فبالرغم من شعارات ديمقراطية التربية وتكافؤ الفرص التعليمية، فالتربية فى واقع الأمر تطلع بمهمة إنتقاء اجتماعى مؤسس على معايير ثقافية للطبقة المسيطرة فوظيفة نقل المعرفة التى تقوم بها المدرسة كنشاط فنى له قواعده تستخدم فى حقيقة الأمر لمساندة الصفوة الاجتماعية للحصول على القوة بواسطة نجاح المدرسة، وتقوم المدرسة بمهمة الاختيار الاجتماعى بنجاح باهر بحيث تحظى بالقبول والتأييد من قبل هؤلاء المستبعدين والمرفوضين تربويًا والمهملين كنتيجة لعملية تربوية أيديولوجية تؤدى دومًا إلى السماح للقلة للوصول إلى أعلى المراتب التربوية وأيضًا قمة الهرم الاجتماعى ومن هنا تكون شرعية الهرم التربوى والاجتماعى. حين يفسر أصحاب الظروف الاجتماعية الفقيرة حينما يفسرون ظروف فقرهم بفشلهم الدراسى(١٧).

فالمدارس تكرس التفاوت الاجتماعى وتعطيه الشرعية من خلال تهيأة تفاوت الفرص بطريقة مظهرية، حيث يصعد الناجحون ويأخذون مكانتهم فى بنية المهن والوظائف وتدعم أشكال الطبقات الاجتماعية والتفرقة العنصرية والتفرقة بين الجنسين وتعمل على تشكيل الشخصيات التى تتناسب وعلاقات السيادة والتبعية فى المجال الاقتصادى حيث أن بنية

العلاقات الاجتماعية فى التعليم لاتعد الطلاب لسوق العمل فحسب، بل هى كذلك تنمى أنواعًا من الشعور الشخصى بالدونية وأشكال عرض الذات كسلعة لها ثمن، والتوحد مع الطبقة وتلك سمات لازمة للكفاءة والعمل، ويدلل الباحثان على ذلك بدراسة ميدانية تؤكد ما يذهبان إليه من تشابه السمات الشخصية التى تناسب الانجاز فى العمل مع تلك السمات التى تنال أعلى تقدير فى التعليم(١٨).

ويرى «بولز وجينتس» فيما يتعلق بالاصلاح التربوى أنه يجب توسيع نطاق الديمقراطية والمساواة ونقلها من النظام السياسى إلى المجال الاقتصادى، فالنضال التاريخى للطبقات العاملة فى أوربا حقق المساواة فى النظام السياسى ويجب أن نواصل النضال لكى نحقق نوعًا من المساواة فى المجال الاقتصادى، فهناك جدلية تعمل، والجماعات البشرية تشد الحبل وتتخاصم وتتدافع فالعمال شدوا إلى الأمام وحصلوا على التعليم المدرسى لأبنائهم لكنهم دفعوا ثمن ذلك النصر جزئيًا لأن مصالح الحكام حددت إلى حد كبير شكل ذلك التعليم ومحتواة وكفلت السيطرة عليه(١٩).

فأهداف الطبقة الحاكمة فى السياسة التعليمية متعددة، لكن المدرسة النقدية ترى الهدفين الأساسيين هما : إنتاج قوة العمل وإعادة إنتاج تلك المؤسسات والعلاقات الاجتماعية التى تسهل ترجمة قوة العمل إلى أرباح ويمكن أن تتحدد الطريقة التى تعنى بها المؤسسات التعليمية لتقابل هذه الأهداف من خلال العمليات التالية(٢٠):

أولاً: ينتج التعليم كثيراً من المهارات التقنية والمعرفية المطلوبة لأداء مهنى مناسب.

ثانيًا: النظام التعليمى يساعد على اكساب عدم المساواة الاقتصادية صفة الشرعية والقبول.

ثالثًا: تنتج وتشكل المدرسة السمات الشخصية التى تتطلبها درجات المراكز فى الهرمية الطبقية.

رابعًا: النظام التعليمى من خلال نموذج اختلافات المكانة التى ينميها يعزز الوعى بالتقسيم الطبقى والذى على أساسه تقوم تجزئة الطبقات الاقتصادية التابعة.

ثالثاً: علم إجتماع التربية الجديد:

ثمة تساؤل رئيسى حول مدى صدق العلوم الاجتماعية وحدود الموضوعية فيها، بعبارة أخرى أليست هناك شبهة فى أن هذه العلوم تتضمن بعض القضايا المزيفة التى تتستر فى أردية منهجية دقيقة يصعب الفصل بين الحق والباطل فيها؟ هذا التساؤل حاول علم اجتماع المعرفة الإجابة عليه وحاول الكشف عن المعارف العلمية الباطلة، حيث كانت البداية على يد كل من ماكس شيلر Max Scheler وكارل مانهايم Karl Mannheim حيث يرى مانهايم فى كتابة «الأيديولوجيا واليوتوبيا» أنه فى مواقف تاريخية واجتماعية يقوم اللاوعى الجمعى لمجموعات اجتماعية وسياسية واقتصادية بتشويه الحقائق الموضوعية للمجتمع عن أصحابه وعن المجموعات الاجتماعية الأخرى، كما أنه على المستوى الفردى الأبنية العقلية للمفكرين تختلف فى تشكيلها وتكوينها باختلاف التركيبات التاريخية الاجتماعية لأصحابها، وهكذا فوظيفة اجتماع المعرفة تحليل العلاقة بين المعرفة والوجود الاجتماعى باعتباره بحثًا تاريخيًا اجتماعيًا لكشف الأبعاد الاجتماعية التى تتحكم فى المعرفة(٢١).

كما يرى «مايكل يونج». فى كتابه «المعرفة والضبط الاجتماعى» الذى صدرت أولى طبعاته فى ١٩٧١ والذى أعلن فيه عن مولد «علم اجتماع المعرفة التربوية» أن نظم المعرفة كلها اجتماعية لأن إنتاج المعرفة ليس عملاً فرديًا، وإنما هو عمل جماعى نتيجة لإلتحام الناس متعاونين أو متصارعين لتغيير عالمهم، والمعرفة ليست معرفة بكل الواقع ولاهى صورة للواقع كما هو عليه وإنما هى انتقاء من جانبنا لأجزاء من الواقع ولانتظامات معينة فى تلك الأجزاء نعبر عنها بمفاهيمنا وبأسماء ومعان من اختراعنا وعلى مراكز من أطلق عليها اسم الرياضيات على جانب منها وعلى جانب آخر اسم العلوم وعلى جانب آخر اسم الآداب وهكذا ... (٢٢).

كما يوجه «مايكل يونج» النقد لعلماء الاجتماع الذين أغفلوا أن التربية ليست ميدانًا لإنتاج السلع كالسيارات أو الخبز ولكنها تنظيم للمعرفة المتاحة والانتفاع بها فى زمن معين يتضمن اختيارات قيمية واعية، وغير واعية كما وجه نقداً لهؤلاء الذين نظروا إلى المناهج وما يتم تعليمه داخل المدرسة على أنه لايشكل أى مشكلة تربوية، ذلك الاتجاه

الذى يعكس الاعتقاد الشائع فى موضوعية المعرفة المتضمنة فى المناهج ونادى «يونج» إلى اعتبار علم اجتماع التربية مجالاً للبحث لايتميز عن علم اجتماع المعرفة واتجاه البحوث التربوية يجب أن يتمركز حول الكشف عن الأصول الاجتماعية للمعرفة التربوية. فمشكلات التربية تقتضى النظر إليها باعتبارها ظواهر تحتاج إلى تفسير على سبيل المثال : كيفية تنظيم الطلاب والمعلمين، والمعرفة والمقولات التى تميز بين المدرسة والمنزل وبين التعلم واللعب والنشاط الأكاديمى وغير الأكاديمى والذكى والغبى والمجتهد والبليد والنجاح والفشل هذه المقولات يجب فحصها والنظر إليها على أنها تكوينات اجتماعية حتى مبادئ العقلانية والعلم يجب دراسة الأصول الاجتماعية لمضموناتها والبحث عن بدائل لها[٢٣].

ففى أثناء التغيرات التاريخية المختلفة تتغير الأسماء والتصنيفات المعرفية، فأصحاب مراكز القوة فى الحقيقة ينتقون وينظمون المعرفة ويعطونها قيمتها فيحددون ما تقبل على أنه معرفة وما يستبعد من مجال المعرفة، كما يحددون العلاقات المقبولة بين المجالات المتنوعة للمعرفة ومن ثم يتصف توزيع وتقويم المعرفة دائمًا باللامساواة فنرى تميز بعض المعارف شرطًا ضروريًا لبعض الجماعات لكى يكتسبوا مكانة اجتماعية عالية ومن ثم نجد تقليداً تاريخيًا مستمراً للمعرفة ذات المكانة العالية فى الآتى[٢٤]:

١- أنها كتابية فى مقابل الشفهية.

٢- أنها فردية فى مقابل الجماعية والتعاونية.

٣- أنها تجريدية فى مقابل العملية.

٤- أنها معزولة فى مقابل خبرة الحياة اليومية.

هذه الخصائص إجتماعية النشأة منذ العصور الوسطى وسيطرة رجال الدين واستمرت إلى اليوم التفاوتات الثقافية فينال أصحاب المكانة العالية المعرفة القيمة وينال أصحاب المكانة المنخفضة المعرفة المتدنية حسب المعايير التى تضعها الجماعات المسيطرة، فلماذا أعمال الخزف أفضل من أعمال النجارة واللاتينية أعلى ثقافة من الروسية والموسيقى الكلاسيكية أفضل من الشعبية.

وينتهى «مايكل يونج» إلى أن التقويم الاجتماعى المتمايز للمعرفة لاينبع منطقيًا نمو التمايز المعرفى الطبيعى بل يرتبط ارتباط وثيق بالتصنيف الاجتماعى وبمبادئ توزيع المكانات الاقتصادية والاجتماعية، فالرجوع إلى ما يفرض على بعض التلاميذ من قيود تمنع حصولهم على أنواع معينة منها فى حين تمنح الفرص لهؤلاء الذين يصلون إليها لاضفاء الشرعية على مواقفهم المتميزة، وهنا تظهر أهمية العلاقة بين التصنيف الاجتماعى وبين تصنيف المعرفة وهذا يتطلب التركيز حول العلاقات بين البناء الاجتماعى والمنهج وبين امكانية الحصول على المعرفة وفرض إضفاء الشرعية عليها واعتبارها أسمى من غيرها، وبين المعرفة ووظائفها فى المجتمعات المختلفة[٢٥].

وعن الموضوعية والنسبية فى المعرفة يرى «يونج» أن المعرفة لاتبدأ بالسؤال عن طبيعة العالم ما هو، ولكنها تبدأ بسؤال معيارى عن العالم كيف يجب أن يكون. وهذا السؤال يتفق مع نشأة ومعنى المعرفة القائم على السياقات الاجتماعية لحل مشكلات الإنسان وبالتالى لايجب الفصل بين العارف والمعرفة والنظرية والتطبيق والمعنى والوجود وغير ذلك من ثنائيات تفصل العيانى عن المجرد من منطلق أن المعيار الوحيد للمعرفة هو تحسين الأوضاع الإنسانية يترتب على ذلك أنه لاتوجد معايير خارجية (تقع خارج الإنسان) تقاس عليها موضوعية المعرفة فالمحكات الوحيدة لصدق المعرفة محكات إنسانية والقول بمعايير موضوعية خارجية معناه اقرار من العارف بوجود حقيقة مستقلة عنه وتصبح المعرفة مغتربة عن العارف مغربة له عن واقعه لكنه لايوجد انفصال بين العارف وما يعرف فالمعرفة جزء من العارف لاتتعالى عليه والعلم ليس كشف عن الواقع لكنه اختراع له، فالإنسان يختار جانبًا من عالمه ليطوره تلك هى النظرة الإنسانية للمعرفة[٢٦].

هذا الاتجاه التاريخى فى المعرفة يبدأ من مسلمة أن هناك مجالات للفكر يستحيل إدراك الحقيقة المطلقة فيها مستقلة عن القيم وعن موقف الذات وما تتأثر به وعن السياق الاجتماعى حتى مسألة ٢ × ٢ =٤ ليست مطلقة لأن ما هو مفهوم لايفهم إلا فى السياق التاريخى وبهذا تسود النسبية المطلقة واعتناق النسبية المطلقة يساوى العدمية المطلقة فالنسبية بهذه الصورة تجعلنا ننظر إلى كل ما نعرف على أنه وجهة نظر لفئة أو طبقة أو نتاج تاريخى لايبقى لنا أى قدر من اليقين نركن إليه، فكل منا يرى العالم من منظور

مختلف ومن ثم تصير معرفتنا دفاعات أكثر منها إثباتات كما أن اعتبار يونج أن أسئلة نظرية المعرفة تجد اجابتها فى السياسة وسيلة للتأكيد على عدم التفرقة بين معنى المعرفة ومصدرها وعودة لمثالية هيجل الذى جسد الوعى فى روح الشعب أو الدولة وهكذا لم يبين يونج نهاية هذه النسبية وأين تنتهى ومبررات توقفها عند حد معين إن وجد وهذا ما يقدمه يونج هو تفنيد لفكر الآخرين أكثر من كونه تقديم لفكر جديد(٢٧).

رابعا: النظرية النقدية فى التربية : The Critical Theory

من المعروف أن النظريات التربوية التقليدية باعتمادها مبدأ تشئ الظواهر الاجتماعية أدت إلى قيام علم تربوى يهدف إلى تكميم الظواهر التربوية وقياسها، وتحت ستار الموضوعية والحياد الأخلاقى استبعدت أى أهداف من وراء ذلك ولكن الحقيقة أنها مقومات تعمل على تثبت الواقع التربوى الراهن بماله من علاقات جدلية مع الظروف الاجتماعية والسياسية المختلفة(٢٨).

كما انتقد أصحاب هذه المدرسة أصحاب نظرية الاقتصاد السياسى ونظرية رأس المال الثقافى فى دراستهم للعلاقات البنيوية فى المجال التربوى وبعدهم عن الحياة اليومية، كما انتقدوا أصحاب علم اجتماع التربية الجديد لاهتمامه بالحياة اليومية وتجاهل العلاقات البنيوية داخل التربية وحاولوا مزج ماهو بنيوى مع ماهو رمزى، فبدون العلاقات البنيوية لن يستطيع أصحاب المنهج الشعبى أو النظرية الظاهريته (علم اجتماع التربية الجديد) تفسير لماذا يسود نمط من المعانى والمفاهيم فى موقف ما وكذلك بدون فهم التفاعل اليومى سوف يصبح الفصل الدراسى والمدرسة صندوق أسود فارغ غير معروف ما بداخله لأصحاب النزعة البنيوية. من هنا تنبع أهمية ربط ما هو بنيوى بما هو رمزى حتى يتمكن الباحث من تفسير أنماط المعانى والرموز التى تسيطر فى موقف ما فى مكان وزمان معينين. فربط الحياة اليومية بالتفسير البنيوى (الشروط الاجتماعية والسياسية البنيوية فى المجتمع) يتيح الفرصة على قدر الامكان للمعلم المستنير لممارسة أعمال تؤدى إلى تحرير عقل الطلاب من الهيمنة الثقافية فى المجتمع الرأسمالى(٢٩).

ويأتى فى مقدمة أصحاب هذه المدرسة المفكر التربوى الأمريكى ما يكل آبل Michel Apple والذى يرى أنه فى حين ركزت الماركسية على تأثير أحادى البعد لنمط وعلاقات

الإنتاج (البناء التحتى) على الفكر والايديولوجيا البناء الفوقى، فالنظرية النقدية تستخدم المنهج الجدلى فى النظر إلى تلك الأبنية مؤكدة التفاعل المتبادل بين البناء الفوقى والتحتى. ويرى «آبل» ضرورة أن تفسير العلاقة بين اختيار المعرفة المدرسية وتنظيرها وبين أنماط الوعى التى يتطلبها البناء الطبقى. أن الاهتمام بالدور الايديولوجى للمنهج يساعد فى الوقوف على تلك العناصر المعرفية فى المنهج والتى يجب نقدها دون الوقوع فى منزلق النسبية المطلقة للمعرفة الإنسانية لمايكل يونج وذلك بدراسة المنهج باعتباره كيانًا أيديولوجيًا يخدم توجهات سياسية واقتصادية معينة للنظام الرأسمالى المعاصر، كما أن التحليل لنظرية رأس المال الثقافى الذى يستند إلى حتمية سيادة ثقافة واحدة فى كل من المدرسة والمجتمع لاتفيد فى كشف التناقضات التى يمكن أن تؤدى إلى الصراع والمقاومة لتغيير الأوضاع الراهنة للبناء المدرسى فهى مجرد منظور تقدمى لظاهرة الحرمان الثقافى لأبناء الطبقات الفقيرة(٣٠).

لكن النظرية النقدية تنظر للمعرفة على أنها تنشأ وتتكون اجتماعيًا وترتبط بالمقاصد والغايات وبالتالى نستطيع القول أن : المعرفة كتكوين اجتماعى لايمكن فصلها عن مفهوم السلطة ويترتب على ذلك أن المعرفة التى تقدم فى المدارس تنطوى على امكانية استخدامها للتبرير أو للتحرير، يمكن أن تستخدم لتبرير مصالح وسياسيات معينة ويمكن أيضًا استخدامها بهدف تحليلها وكشف ما تحتويه من أنماط فكر زائفة وتحرير الإنسان من القهر التربوى وهو الهدف الرئيسى للنظرية التربوية(٣١).

فالتحليل الأيديولوجى النقدى لتحديد العوامل الثقافية والمعرفية التى تخدم كوسائط بين الظروف المادية الاقتصادية للمجتمع، وبين تشكيل وعى الأفراد فى هذا المجتمع من ناحية أخرى، ويقتضى ذلك التحليل وضع المدرسة والمعرفة والمعلم فى أوساطها من العلاقات الاجتماعية والسياسية التى تعتبر أجزاءً منها وانتشارات لها، فالمعرفة التى تقدم فى المدارس والعلاقات الاجتماعية داخل الفصول المدرسية تعمل كآليات لتعزيز النمط الأيديولوجى والثقافى والاقتصادى ويتطلب استمرار هذا النمط عمليات ضبط إجتماعية متقدمة للغاية تستطيع أن تعيد تشكيل أشكال محددة لوعى الأفراد دون لجوء الفئة المستفيدة من توليد ذلك الوعى للتعنت والتحكم والسيطرة.

ولذلك فالتحليل النقدى التربوى يطرح تساؤلات من ذلك النوع:

١- كيف تنتج المعرفة المدرسية وتكتسب شرعيتها؟

٢- ما هى المصالح الاجتماعية التى تقوم هذه المعرفة بخدمتها؟

٣- ماهى الفئات التى لايتاح لها الحصول على هذه المعرفة؟

٤- ماهى الأيديولوجيات التى تتضمنها هذه المعرفة وعلاقتها بالواقع الاجتماعى؟

والنظرية النقدية تتميز باهتمامها بدراسة ظاهرة التناقض وخصوصًا فى ظل المآزق التى يمر بها المجتمع الرأسمالى العالمى، تلك التناقضات التى تتفشى فى كثير من المؤسسات الاجتماعية وفى مقدمتها التناقض بين المدرسة وبين الأنظمة الاقتصادية. على سبيل المثال : فالحاجة إلى تراكم رأس المال قد تناقض الحاجة إلى «الشرعية» فتزايد الحائزين على الشهادات العلمية العالية فى الوقت الذى لايتطلب الاقتصاد وامكانياته نفس الإعداد من ذوى المرتبات العالية يؤدى ذلك إلى الشك وفقدان الثقة حول شرعية المؤسسات التربوية ومثال آخر : للاختلافات المتنافرة لأيديولوجية المناهج فعلى حين أن المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية تحتاج إلى اهتمام التربية بتنمية القدرات والمهارات النقدية نجد أن هذه المهارات قد تعارض رأس المال والبناء الاجتماعى بخلاف التناقضات داخل المدرسة وداخل الفصل الدراسى سواء فى معارضة التلاميذ لسلطة المدرس والمدرسة وميولهم نحو الأعمال اليدوية بعكس المنهج الخفى الذى ينحو بالتلاميذ بعيداً عن واقع الحياة اليومية وهكذا يركز التحليل النقدى على إبراز التناقض(٣٢).

وهكذا توالت الانتقادات التى وجهت للنظريات الوظيفية فى التربية والمسلمات الرئيسية التى تقوم عليها، فالقول بأن التربية أداة لتصنيف الناس وانتقائهم حسب مهاراتهم قول يترتب عليه نتيجة أيديولوجية مؤداها أن : نجاح الفرد أو فشله فى المجتمع مرهون بنجاحه أو فشله فى التربية وفى اقتناصه الفرصة المتكافئة التى توفرت له فى المدرسة وأن بنية النظام الاجتماعى بريئة تمامًا من هذا الفشل وكذلك القول بأن المعرفة التى تقدم فى المدرسة تؤثر فى رفع المستوى الاقتصادى يترتب عليها نتيجة مغلوطة وهى أن مشكلة الفقر التى تعانى منها الطبقات الدنيا هى مشكلة فقر فى إمتلاك المعرفة وليست

مشكلة استغلال اقتصادى وهو نمط من أنماط تزييف الوعى، وبالمثل تصبح مشكلة العالم الثالث وهى التخلف تعالج عن طريق التوسع فى التعليم وبالتالى ليست مشكلة نهب استعمارى لثروات هذه الشعوب هذا بالإضافة إلى أن المنهج الوضعى الذى يتبعه الباحث فى التربية والمنهج العلمى الذى لايتجاوز الواقع ويعمل على الأبقاء عليها تحتم تقبل الواقع كشئ مسلم به، فى حين أن الرؤية النقدية توضح أن الباحث التربوى ليس محايداً وهو جزء مما يدور فى المجتمع من صراع بين قوى الهيمنة والسيطرة وقوى التحرير ولذلك تلزمه الموضوعية النقدية بأن يحدد موقفه فى أى جانب من جوانب الصراع الاجتماعى يقف ويساند وأن يكون على وعى بنتائج العمل التربوى: **من المستفيد ولماذا؟**

وهكذا بعد عرضنا للخطوط العريضة للتوجهات النقدية التربوية نجد أنه مع التباين فى الدرجة بين المنظرين فى مدى الانغماس والتشابك والتفاعل بين النظام التعليمى وسياقاته المجتمعية إلا أن ثمة اتفاق بينهم على أن مصادر السلطة والقوة والنفوذ فى تلك السياقات هى التى تسعى إلى أن ينتج نظام التعليم نمط معين من الشخصية بمقومات فكرية وسلوكية ملائمة وأن يستمر فى إعادة إنتاج نفس النمط مع تغييرات شكلية إذا اقتضى الأمر من خلال إصلاحات جزئية من أجل التكيف مع الواقع العام، وينعكس هذا السعى إلى إنتاج نمط معين للمواطنة فى بنية التعليم ومناهجه وأنواعه وفرصته وامكانات مواصلة مراحله وعلاقة مخرجاته بفرص العمل وبالأجور المرتبطة بمؤهلات تلك المخرجات وغير ذلك من الاجراءات والسياسيات التعليمية(٣٣).

والبحث التربوى فى النهاية يرتبط بالنظرية الاجتماعية التى توجه الباحث فى بحثه، ولما كانت التربية تتصف بتعدد النظريات فلابد أن يتبع ذلك تعدداً فى اتجاهات البحوث التربوية وكما أن النظريات التربوية ذات مضامين أيديولوجية فإن البحوث التربوية تكون موجهة أيديولوجيًا أيضًا، ومع اختلاف المفكرين فى معنى الأيديولوجية، إلا أنها فى النهاية تعبير على نحو ما عن ارتباط الفكر بالأصول الاجتماعية وهى ذلك الجزء من الوعى الاجتماعى الذى يرتبط بشكل مباشر بحل المشاكل الاجتماعية الماثلة أمام المجتمع ويخدم فى تعزيز أو تغيير العلاقات الاجتماعية، وهى نسق الأفكار السياسية والخلقية والجمالية والدينية والأيديولوجية لها تأثيرها المباشر على التربية ونجد تعبيراً عنها فى

نظريات التربية بوعى أو بدون وعى كما يمكن أن نميز بين تربية محافظة وتربية ثورية، فقضية الالتزام الايديولوجى أمر وارد بالضرورة للباحثين فى مجال التربية(٣٤).

فأصحاب الاتجاه الوظيفى نظروا للعلم الطبيعى من أجل الوصول إلى الحيادية والموضوعية التى تتصف بها تلك العلوم وأصبح على الباحث فى التربية أن يُسلم بالوقائع كشئ طبيعى معطى وفى إطار مسلمات الفكر الوظيفى كان تركيز البحث التربوى على ثلاث محاور(٣٥):

١- دور المدرسة فى تحقيق المساواة الاجتماعية وعن طريق تحسين نوعية التعليم ورفع مستوى أبناء الطبقات الدنيا، بتحقيق المساواة الاجتماعية، فالمساواة فى التربية تعنى فرصًا متكافئة فى المجتمع.

٢- دراسة التنظيم المدرسى، فالمدرسة كالمصنع يجب العمل على رفع كفاءته وكان الاهتمام بتحليل النظم من خلال دراسة العملية التعليمية فى صورة مدخلات، مخرجات أصبحت المشكلة الرئيسية هى دراسة وقياس فعالية النظام المدرسى.

٣- مشكلة المعرفة باعتبارها مجرد مسألة فنية بحتة، وأصبحت دراسة مشكلة المعرفة فى المدرسة تعنى فى النهاية دراسة «التحصيل الدراسى» فكان التركيز على طرق وأساليب التدريس والعوامل المؤثرة على استيعاب الطلاب.

هذا يعكس الفكر النقدى الذى يركز أهم موضوعات بحثه على الآتى(٣٦):

١- ما الذى يعد معرفة مدرسية مشروعة نقدمها للطلاب؟

٢- كيف تنتج هذه المعرفة وتكتسب شرعيتها؟

٣- أى نوع من المصالح تقوم هذه المعرفة بخدمتها؟

٤- ما الفئات الاجتماعية التى يتاح لأبنائها فرص الحصول على هذه المعرفة والاستفادة منها؟

٥- كيف توزع هذه المعرفة؟ وكيف يعاد إنتاجها داخل المدرسة والفصل الدراسى؟

٦- أى أنواع العلاقات الاجتماعية التى تسود الفصول الدراسية وتساعد فى إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية الراهنة للإنتاج؟

٧- كيف تخدم أساليب التقويم السائدة فى إضفاء الشرعية على الأوضاع الشرعية الراهنة؟

٨- ما التناقضات بين الأيديولوجيا المتضمنة فى أشكال المعرفة المدرسية وبين الواقع الاجتماعى؟

من هنا تتبدى من وجهة نظر الفكر النقدى سيطرة القوى المهيمنة على التعليم فى تحليل ونبش مكونات نظام التعليم فتظهر بوضوح فى اختيار وتنظيم المناهج بمقرراتها الدراسية المختلفة والأوزان الزمنية والامتحانية التى تعطى لتلك المقررات كما تظهر أنماط فى التفكير فى الاهتمام بالكتاب المقرر وسلطة المعلم دون الاهتمام بالتعليم الذاتى، وفى التركيز على الذاكرة والاختزان للمعرفة وهى مؤشر تكوين اتجاهات وعادات للمسايرة وتقبل السلطة المعرفية، فالسلطة السياسية ومن خلال نظم الامتحانات ومعايير النجاح والفشل وتوزيع الطلاب على أنواع التعليم غير المتكافئة فى تقديرها الاجتماعى وأنواع الجزاء المتاحة فى سوق العمل ومن خلال هذا العمليات فى التوزيع وفى التسرب والتساقط من النظام التعليمى تبدو الصورة التبريرية للموضوعية الشكلية لنظام التعليم وما يقال عن معايير تكافؤ الفرص فى الوقت الذى أظهرت الدراسات أنواع العوامل الاقتصادية والثقافية فى الترجمة الواقعية لمبدأ تكافؤ الفرص فى نظام التعليم، فنظام التعليم يقوم بدور الوسيط فى ضمان الضبط الاجتماعى، فإذا كان للشرطة والجيش والقانون والإعلام دور فى استقرار الأوضاع، فالتعليم يعتبر أهم أداة من أدوات الضبط الاجتماعى(٣٧).

وهكذا فنحن أمام وظيفة مجتمعية مزدوجة للتربية تتراوح بين التبريرية والمحافظة وبين الراديكالية، فالتربية كنظام معرفى لاينفصل عن الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والباحثين التربويين هم فى النهاية مواطنون لهم تحيزاتهم الايديولوجية والسياسية بحيث تأتى البحوث متسقة مع هذه الانتماءات، فتعريف الظاهرة وأسلوب دراستها وتحديد العوامل المسئولة عن حدوثها والمتغيرات التفسيرية والاتجاه العام للتحليل وانتهاءً بالإجراءات والتوصيات التى يصل إليها الباحث يأتى هذا متسقًا فى إطار واحد مع الأيديولوجية والنظرية التربوية التى التزم بها الباحث(٣٨).

ونسوق مجموعة من القواعد الأساسية للمنهج النقدى التى يجب أن يكون الباحث على وعى بها:

١- الأرضية التى يقف عليها الباحث وهو يحاول القيام بدراسته للمشكلة هى العلاقة العضوية التى تربط النظام التعليمى بالمجتمع الذى ينتمى إليه وهذه تتطلب أن يكون الباحث على معرفة كافية بخصائص المجتمع الذى يقوم فيه بدراسته وعلى وعى بنتائج العلوم المختلفة التى تعنى بالتربية[٣٩].

٢- تحديد المشكلة فى الزمان والمكان، ويعنى تحديد المشكلة فى المكان أنه إذا مثلنا امتداد النظام التعليمى بعناصره المختلفة فى المكان بخط أفقى فإن قيام الباحث بتحديد مشكلته فى المكان هو بمثابة توقيع لها على خط الامتداد الأفقى هذا، وتحديد الباحث لمشكلته فى الزمان يعنى أن يقوم بتوقيعها على خط الامتداد الرأسى وفى ضوء التحديدين يتعين الامتداد التاريخى على الخط الأفقى المكانى نستطيع تناول المشكلة والوقوف على أسبابها[٤٠].

٣- ضرورة عدم الخلط بين الشئ المحدد المراد دراسته كما يوجد فى الواقع العملى، والتصورات والتفسيرات الشائعة عن هذا الشئ، وذلك حتى لايقع الباحث فى الخطأ والاكتفاء بالتفسيرات السطحية والمتعجلة لمشكلته، فالتصورات الشائعة قد تحجب الرؤية الحقيقية لخصائص هذا الشئ وهذا يتطلب أن يتخذ الباحث موقفًا من الدراسات السابقة التى تناولت المشكلة التى يعتزم دراستها ويتحرر من أن تتلون رؤيته بنتائج هذه الدراسات فيباعد ذلك بينه وبين الأصالة والابتكار والوصول إلى تفسيرات جديدة[٤١].

٤- أنه من الضرورى عند دراسة واقع تربوى بعينه من خلال وظائفه أن نخلط بين الممكن والواقع ووعينا بذلك شرط أساسى لدفع الواقع التربوى خطوات للأمام وتجنيبه السلبيات التى تحد من فاعليته وحركته وذلك شرط للاستفادة مما نحاول دراسته[٤٢].

٥- أن القاعدة الأساسية التى يستند إليها تفسير المشكلة موضوع الدراسة تكمن فى ذلك القانون: **أن التعليم لايمكن أن يبدأ عملية تحول جذري لواقع المجتمع وانما يستطيع**

فحسب أن يدعم ركائز تحول قد بدأ بالفعل وهذا يعنى أن النظام التعليمى لايصبح مقبول الوجود إلا بمقدار ما يعبر عن الأوضاع المختلفة السائدة ويترتب على ذلك أن عناصر الواقع التربويى تعكس بدرجات متفاوتة الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية(٤٣).

٦- القانون الثانى التفسيرى: أن الاجراءات الاصلاحية التى لاتأتى فى إطار خطة متكاملة تعبر عن تغيرات جذرية حقيقية تمت بالفعل داخل المجتمع ذاته لاتنجح فى تغيير ما تستهدف تغييره إلا بشكل محدود ومؤقت لايلبث معه النظام التعليمى إلا قليلاً ليستعيد توازنه القديم وخصائصه المألوفة، فالتغيرات إذا لم تكن ناجمة عن تغيرات جذرية فى المجتمع فإنه لاتصبح ذات جدوى لأن نظام التعليم يستعيد خصائصه القديمة(٤٤).

وفى مصر نجد أن علم اجتماع التربية غلب عليه الاتجاه الوضعى العلمى الذى يتضمن الاحصاء منهجًا وطريقه يلى ذلك الاتجاه الوظيفى وفى كل الأحوال فإن الاتجاهين يقومان على تحديد متغيرات بعينها تحديداً إجرائيًا ثم تبين العلاقة الاحصائية بين هذه المتغيرات ثم منهج تحليل النظم وهو الصورة المطورة للنظرية الوظيفية ثم انتشرت كتابات مدرسة رأس المال البشرى بعد أن برزت الأهمية الاقتصادية للتربية وتمشيًا مع شعار الكفاية والعدل وتحت عنوان التحديث انتشرت الاتجاهات الدروانية ثم الكتابات الماركسية التقليدية فى التربية والتى مازالت تهتم بمحتوى المنهج وكم التعليم ولاتناقش العلاقات البنيوية ولا الثقافية داخل المدرسة(٤٥).

وأزمة الفكر التربوى هى أزمة فلسفة العلم عند المفكر التربوى وهى أزمة فلسفة المنهج عند الباحث التربوى، هى ذلك جميعًا وإذا نظرت إلى تلك الأزمة نجد سيادة الآليات وهيمنتها وجبروتها على كافة جوانب البحث التربوى فهى أزمة تسيد النمطية وطغيان التكرارية وعربدة الشكلية فالتعبد للآلية منذ أن بدأ الباحث التربوى باختيار مشكلته فيبدأ طغيان الآلية فيختار مشكلات بحثية ذات قابلية بحثية، منذ تلك اللحظة يهوى الفكر أمام صنم الآلية ومعبود الشكلية ثم تتوالى التضحيات من الباحث التربوى واحدة بعد أخرى مقدمًا حريته قربانًا على هيكل الآلية والشكلية، وهذا يسير الباحث خطوة خطوة

حتى بر المناقشة الآمن أو النشر القابل أو الترقية والدرجة أو المكافأة وهكذا لا تجد وراء البحث التربوى فكراً ولا فلسفة علم ولافلسفة منهج فقد جمدت(٤٦).

فالباحث التربوى الذى يهدف إلى حل مشكلات فنية للعملية التعليمية يربط تفكيره بسياسة الحكومة ويحلل ويقوم الواقع من وجهة نظر الحكومة حيث تأتى نتائج بحثه فى الغالب مجافيه لحقوق المعدمين والمحرومين تلك البحوث التى تعمل على تجهيل الإنسان وتسطيحه(٤٦). ويوضح «سيد عثمان» أنه توجد دلالات كثيرة لتسيد الآلية والموضوعية الشكلية أهمها خواء المحتوى وخور الثقة بالنفس وخمود الهمة ثم أهم الدلالات وهى غيبة فلسفة العلم عند الباحثين وفلسفة العلم هى نتاج طبيعى تلقائى لفلسفة عامة يتبناها أهل الفكر والوعى والدراية فى المجتمع، وفلسفة العلم التى غابت يرى أنها توجه العلم من حيث(٤٨):

١- نظرته إلى طبيعة الظواهر التى يتناولها.

٢- مسلماته ومناهجه وطرائقه وأدواته.

٣- المؤثرات الاجتماعية والمجتمعية فى اختياراته وتحليلاته.

٤- غاياته ومعناها.

٥- نتائجه وتفسيرها.

٦- علاقة العلوم بعضها بالبعض الآخر.

٧- علاقة العلم بالحياة تطبيقًا واستخدامًا.

٨- استشراف مستقبل العلم فى المجالات السبعة السابقة.

ولأن الباحث التربوى غابت عنه فلسفة العلم وفلسفة المنهج فكأن سقط فى(٤٩):

أ) **الجمود الفكرى** : فالفكر يجمد أو يفقد روحه وروحه حريته وحريته وفلسفته عامة كانت أو علمية.

ب) **أحادية الوجهة** : التزام الباحث بوجهة واحدة لايستطيع تغييرها.

جـ) **التفكك والتشتت** : فى عينة الفكر الفلسفى.

د) **التعبد**: الالتزام بحرفيات المنهج وتقنياته والاكتفاء بها وعدم البحث فى أى دلالات حتى للبيانات والأرقام.

لكن العلم النقدى يسعى للكشف عن العلاقات الخفية بين السياسات الحكومية ومصالح القوى الاجتماعية المتباينة، تلك المصالح التى ترتبط بالتعديلات والتغييرات التربوية المختلفة فى الحقب التاريخية المتتالية. ومن هنا يهتم العلم النقدى بتحليل المضمون السياسى للتغير التربوى فى مستوى الفكر وعلى صعيد الممارسة وضرورة الانحياز الكامل للكادحين والفقراء وكشف المحاولات التى تحاك فى الخفاء من أجل حرمان أبناء الفئات الفقيرة من بعض حقوقها التى تنشئها نتيجة لنضال طويل مرير. فالمسئوليات الاجتماعية والمسئوليات التربوية للمفكر والمعلم النقدى هما وجهان لهدف واحد يتلخص فى تغيير النظام الاجتماعى سعيًا لتحرير الوطن والمواطن فالعمل النقدى التربوى على مستوى الفكر والممارسة هو عمل اجتماعى سياسى بالضرورة والنظرية النقدية عليها أن تعالج الاشكالية الكبيرة وهى بين ضرورة تنمية الإنسان وضرورة تنمية الإنتاج وطرح الحلول الممكنة لها فالتربية من أجل تحرير الإنسان فى مفهومنا هى تربية تواءم بين متطلبات ومصالح الإنسان والمجتمع فى نظام اجتماعى يكفل قدراً من العدالة الاجتماعية(٥٠).

المراجع والمصادر

(١) حسن حسين البيلاوى: **تحرير الإنسان فى الفكر التربوى**، دراسة فى تطور تصنيف الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية، فى : الديمقراطية والتعليم فى مصر (القاهرة، دار الفكر المعاصر، ١٩٨٦)، ص ص ١٩ ، ٢١.

(٢) حسن حسين البيلاوى: **تحرير الإنسان فى الفكر التربوى**، دراسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية فى: الديمقراطية والتعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ص ٢٩، ٣٠.

(٣) عبد السميع سيد أحمد: **ندوة حول النظرية النقدية والبحث التربوى**، التربية المعاصرة، مرجع سابق، ص ص ٢٩١، ٢٩٤.

(٤) حسن حسين البيلاوى: تحرير الإنسان فى الفكر التربوى، دراسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية فى الديمقراطية والتعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ٣٠.

(٥) منال محمود لطفى كابش: **التوظيف الاجتماعى للنظام التربوى من منظور النظرية النقدية**، رسالة ماجستير غير منشورة (كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٩٢م)، ص ص ٢٨ ، ٢٩.

(٦) عبد السميع سيد أحمد: **دراسات فى علم الاجتماع التربوى**، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية ١٩٩٣)، ص ص ٨٧، ٨٩.

(٧) منال محمود لطفى كابش: التوظيف الاجتماعى للنظام التربوى من منظور النظرية النقدية، مرجع سابق، ص ص ٣١، ٣٢.

(٨) منال محمود لطفى كابش: **التوظيف الاجتماعى للنظام التربوى من منظور النظرية النقدية**، مرجع سابق، ص ص ٣٣، ٣٤.

(٩) المرجع السابق، ص ص ٣٦، ٣٨.

(١٠) منال محمود لطفى كابش: **التوظيف الاجتماعى للنظام التربوى من منظور النظرية النقدية**، مرجع السابق، ص ص ٥٨ ، ٦٠.

(١١) كمال نجيب: **الديمقراطية والمنهج**، دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة، فى: الديمقراطية والتعليم فى مصر، مرجع سابق، ص٦٣.

(١٢) منال محمود لطفى كابش: التوظيف الاجتماعى للنظام التربوى من منظور النظرية النقدية، مرجع سابق، ص٥٤.

(١٣) بيير بورديو: العنف الرمزى، **بحث فى أصول علم الاجتماع التربوى**، ترجمة نظير جاهل (بيروت، المركز الثقافى العربى، ١٩٩٤)، ص ص ٧، ١٠.

(١٤) منال محمود لطفى كابش: التوظيف الاجتماعى للنظام التربوى من منظور النظرية النقدية، مرجع سابق، ص ص ٥٤، ٥٦.

(١٥) شبل بدران، كما يكون المجتمع تكون التربية، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٢)، ص ص ٥٥ - ٥٩.

(١٦) منال محمود لطفى كابش: التوظيف الاجتماعى للنظام التربوى من منظور النظرية النقدية، مرجع سابق، ص ص ٥٦ ، ٥٧.

(١٧) كمال نجيب: **الديمقراطية والمنهج**، دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة فى: الديمقراطية والتعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ص ٦٠، ٦١.

(١٨) عبد السميع سيد أحمد: **علم الاجتماع التربوى**، مرجع سابق، ص ٨٨.

(١٩) شبل بدران: **التربية والنظام السياسى**، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٤).

(٢٠) منال محمود لطفى كابش: التوظيف الاجتماعى للنظام التربوى من منظور النظرية النقدية، مرجع سابق، ص ص ٣٤ ، ٣٥.

(٢١) كمال نجيب: **الديمقراطية والمنهج، دراسة للاتجاهات التربية المعاصرة**، مرجع سابق، ص ص ٥٤، ٥٥.

(٢٢) عبد السميع سيد أحمد: **دراسات فى علم الاجتماع التربوى**، مرجع سابق، ص ص ٤١، ٤٤.

(٢٣) كمال نجيب: **الديمقراطية والمنهج، دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة**، مرجع سابق، ص ص ٥٦، ٥٧.

(٢٤) عبد السميع سيد أحمد: دراسات فى علم الاجتماع التربوى، مرجع سابق، ص ص ٤٤، ٤٦.

(٢٥) كمال نجيب: الديمقراطية والمنهج، دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة، مرجع سابق، ص ٥٨.

(٢٦) عبد السميع سيد أحمد: دراسات فى علم الاجتماع التربوى، مرجع سابق، ص ص ٤٦، ٤٧.

(٢٧) المرجع السابق، ص ص ٥٩، ٦٠.

(٢٨) كمال نجيب: النظرية النقدية والبحث التربوى، التربية المعاصرة، مرجع سابق، ص ١١٣.

(٢٩) حسن حسين البيلاوى: **تحرير الإنسان فى الفكر التربوى دراسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية**، مرجع سابق، ص ص ٣٤، ٣٥.

(٣٠) كمال نجيب: الديمقراطية والمنهج، دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة، مرجع سابق، ص ٥٦.

(٣١) كمال نجيب: النظرية النقدية والبحث التربوى، مرجع سابق، ص ١٠٩.

(٣٢) كمال نجيب: الديمقراطية والمنهج، دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة، مرجع سابق، ص ص ٦٧، ٦٨.

(٣٣) حامد عمار: ندوة - النظرية النقدية والبحث التربوى، مرجع سابق، ص ٣١٠.

(٣٤) محمود أبوزيد إبراهيم: الديمقراطية والبحث التربوى بين الانحياز والموضوعية فى: الديمقراطية والتعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ص ٢٥٠ - ٢٥٢.

(٣٥) حسن حسين البيلاوى: تحرير الإنسان فى الفكر التربوى دراسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية، فى: الديمقراطية والتعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ص ٢١، ٢٣.

(٣٦) شبل بدران: ندوة - النظرية النقدية والبحث التربوى، التربية المعاصرة، مرجع سابق، ص ص ٣١٨، ٣١٩.

(٣٧) حامد عمار: **ندوة النظرية النقدية والبحث التربوى**، مرجع سابق، ص ٣١٠، ٣١١.

(٣٨) محمود أبوزيد إبراهيم: **الديمقراطية والبحث التربوى بين الانحياز والموضوعية**، مرجع سابق، ص ص ٢٥٢ ، ٢٥٣.

(٣٩) عبد الفتاح تركى: **المدرسة وبناء الإنسان**، (القاهرة، الانجلو المصرية ١٩٨٤)، ص ٥٢.

(٤٠) المرجع السابق، ص ٥٢.

(٤١) المرجع السابق، ص ٥٤.

(٤٢) المرجع السابق، ص ١٤٠.

(٤٣) المرجع السابق، ص ٥٣.

(٤٤) المرجع السابق، ص ٩٦.

(٤٥) حسن حسين البيلاوى: **تحرير الإنسان فى الفكر التربوى دراسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية**، فى: الديمقراطية والتعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ٤١.

(٤٦) سيد أحمد عثمان: أزمة البحث التربوى بينا **(التربية المعاصرة، العدد العشرون، مارس ١٩٩٢)** ص ص٢٠، ٢١.

(٤٧) التربية المعاصرة: **نحو نظرية للتربية «الراديكالية»**، (بدلاً من المقدمة، العدد الثامن، ديسمبر ١٩٨٧) ص ٥.

(٤٨) سيد عثمان: **أزمة البحث التربوى بينا**، مرجع سابق، ص ص ٢١، ٢٦.

(٤٩) المرجع السابق، ص ٢٧.

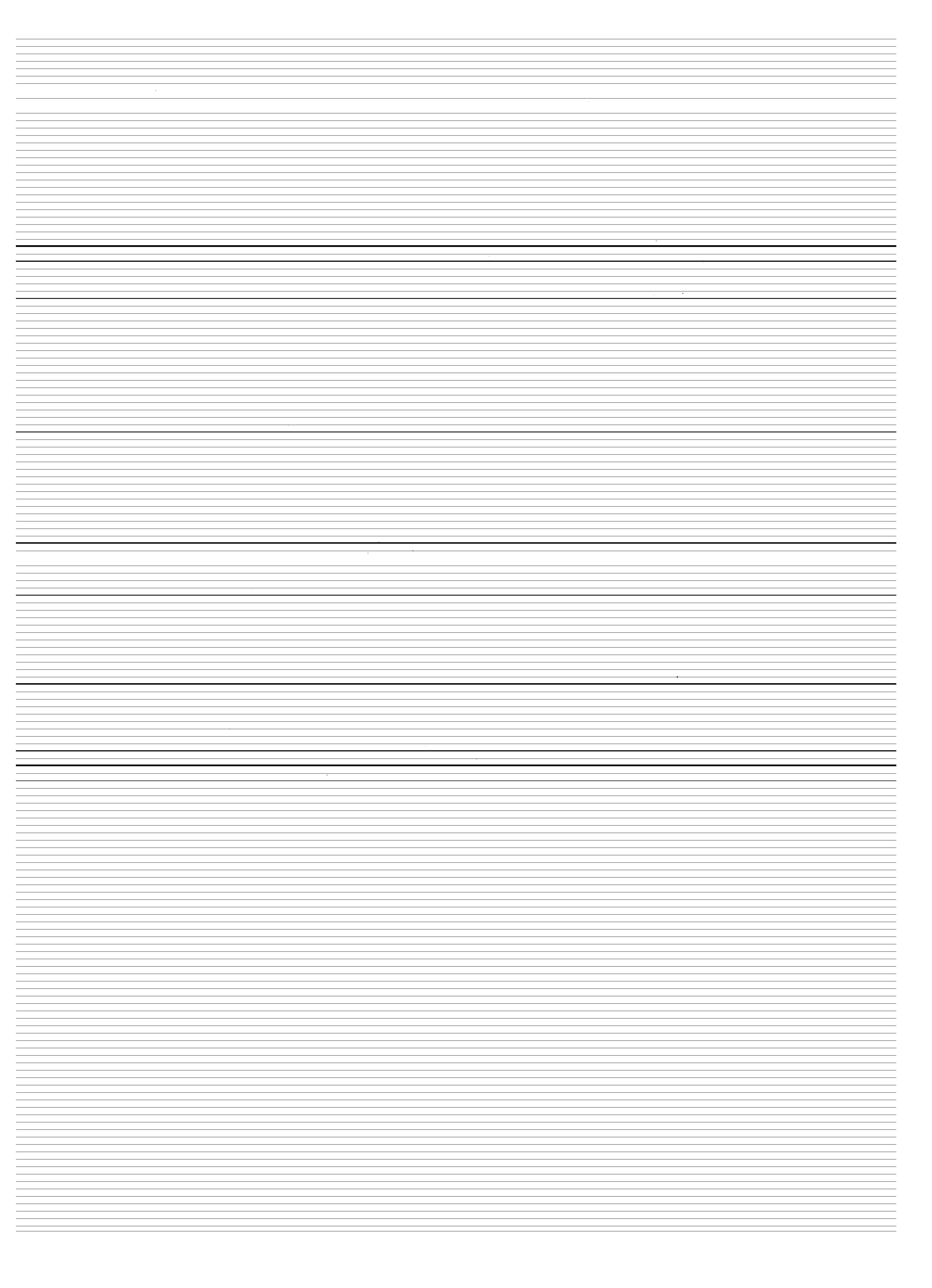
(٥٠) المرجع السابق، ص٩، ١٠.

الفصل الثالث

التعليم المدرسى فى المجتمع الرأسمالى

«رؤية نقدية لفكر صمويل بولز وهربرت جينتيس»

- الاقتصاد السياسى للتربية .
- أساليب التغير التربوى .



التعليم المدرسى فى المجتمع الرأسمالى

هل تستطيع المدارس أن تحقق المساواة ؟

مقدمة :

إن فهم العلاقة بين التربية والاقتصاد والسياسة تتطلب منا أولاً فهم العلاقات الاجتماعية الرأسمالية فى المجتمع. ذلك لأن دراسة هذا المجال - الاقتصاد السياسى للتربية - تفترض - مبدئيا - معرفه بالقضايا الاساسية التى يطرحها رجال الاقتصاد السياسى، وهى الاشكال التى تكون عليها الرأسمالية المعاصرة وفى صيرورتها نحو العولمه والكونية، وكذلك الاتجاهات التاريخية مثل : التوسع فى رأس المال، التغيرات فى تقسيم العمل الدولى والمحلى. وكل هذه القضايا وغيرها كثير ترتبط إرتباطا وثيقا بالنظام التربوى والمدرسى.

ولقد رأى بعض رجال الاقتصاد السياسى (صمويل بولز، وهربرت جينتيس Samuel Bowles & Herbert Ginitis)، أن التعليم المدرسى ذو دور تنويرى وتوازنى، إلا أنه قد بات من المعتقد لدى الكثيرين ان هذا التعليم يتسم بالقمع واللامساواه وثمه - لدى الراديكالين - وعى متزايد بأن النسق التعليمى يعكس التناقضات الكثيرة لمجتمعنا. وقد باءت كل محاولات الاصلاح بالفشل وأصبح ينظر إلى دور المدارس بوصفه متمثلا فى إعادة انتاج النظام الطبقى للمجتمع. وفى توسيع النمط الرأسمالى للانتاج.

وأوضح تعبير عن هذه الرؤية نجده - بشكل متسق للغاية فى مؤلف «بولز» و «چنيتيس» : التعليم المدرسى فى أمريكا الرأسمالية Schooling in Capitalist America. وهذا العمل يتسم بالتحدى والشجاعة العلمية والاكاديمية. ويحلل بشكل جدلى العلاقة بين التربية والاقتصاد والسياسة، وكان له أكبر الاثر على علم الاجتماع التربوى فى بريطانيا وغيرها من الدول الرأسمالية، ودعم مجال الاقتصاد السياسى للتربية كمبحث جديد فى الادبيات التربوية المعاصرة.

أولا : الاقتصاد السياسي للتربية :

يقرر بولز وچينيتس أنه تبعاً لآراء بعض المصلحين الليبراليين - لچون ديوى، ولآراء المدرسة الديموقراطية؛فإن النظام التعليمى ينبغى أن يحقق الوظائف التالية:

أولاً : يجب على المدرسة أن تساعد فى ادماج وانخراط الشباب فى الأدوار المهنية والسياسية، وسائر الادوار الأخرى للراشدين.

ثانياً : ويجب أن تساعدهم المدارس على تعزيز المساواه الاجتماعية Social Equality عن طريق التسوية والتوازن Equalizing للمستويات الاقتصادية المتطرفة Economic extremes.

ثالثاً : كما ينبغي على المدرسة أن تعنى بالنمو المتكامل الاخلاقى والمعرفى والجمالى وذلك من أجل تحقيق الشخصية الفردية.

ويمكن أن تسمى هذه الوظائف، بالوظائف الادماجية، وتحقيق المساواة، والنمو بيد أن المشكلة الرئيسية هى : **هل يمكن للمدرسة أن تعزز بالفعل – فى واقع مجتمعنا – من النمو الانسانى أو من المساواة الاجتماعية ؟** يرى بولز وجنيتيس أن السياسة التعليمية يمكن أن تُفْهَم – على خير وجه – من خلال علاقتها بالضبط الاجتماعى فى ظل نظام اقتصادى سريع التغير ويتسم باللامساواة.

فقد كان التعليم المدرسى – فيما مضى من **اجل الفقراء**، أن النظام التربوى أساساً هو أحد وسائل تهذيب النشء بغية أنتاج افراد خاضعين للمجتمع، فمن المؤكد أن أشكال التهذيب المدرسى، ولذا وضع المدرس ومفاهيم الطفولة قد تغيرت كلها، الا أن الهدف المتمثل فى انتاج افراد خاضعين قد ظل باقياً.

ففى الماضى كان التأكيد على الخضوع للسلطة الخارجية وللقوانين الرادعة المادية الا أن هذا الوضع قد استبدل الآن، اذ حل محله عملية استدخال Internalization للمعايير والاعراف السلوكية، والتى تقوم بدور الناظر (أو المشرف) الكامن فى داخل الافراد وهو ما يتم تحت مُسَمىً تعديل السلوك فالسمات والاتجاهات التى تثيب وتكافىء المدرسة عليها هى : السلبية، والخنوع وفى هذا المضمار لا يكون التلميذ فقط هو الذى يصبح مجرد (شئ) وانما المدرس أيضاً ذلك الذى تدنت مكانته إلى مجرد عامل بسيط لا يمتلك سلطة التحكم فى المنهج المدرسى أو فى انشطته ومن وجهه نظر بولز وجنيتيس فإن التعليم المتطور Progressive Education لم تتح له – قط – فرصة التواجد على أرض الممارسة الفعلية.

ولكن لم أخفقت جهود رواد الاصلاح التربوى؟! لقد نجم هذا الاخفاق من جَرَّاء الطبيعة المتناقضة للوظائف الثلاث : **الادماج، المساواة، النمو**، وهى الوظائف التى تناط بها العملية التربوية، وذلك وسط مجتمع محكوم بمؤسسات الرأسمالية المتحدة (المشتركة).

ولقد اعتقد ديوى أن هذه الوظائف متوافقة مع بعضها ويساند بعضها بعضاً وكان هذا هو اعتقاده فى المجتمع الأمريكى الديموقراطى والذى لم يحط بكل أبعادة. فتقسيم العمل فى المشروع الرأسمالى يُعَدُّ - من الناحية السياسية - تقسيماً مستبداً كما اعتقد ديوى أن العمل يمكن أن يكون امتداداً طبيعياً للنشاط البشرى الذى تحركه دوافع داخلية متأصلة الا أن ذلك ليس ممكناً فى مجتمع تسدد فيه تلك الانماط من الخضوع والسيطرة، مجتمع يكون فيه العمل المغترب هو القاعدة والأساس.

ويرى بولز وچينتس ان هناك تطابقاً Correspondence بين العلاقات الاجتماعية للانتاج والعلاقات الاجتماعية للتربية، فالتعليم المدرسى هو الآلية الأساسية للوظيفة الادماجية حيث يوزع الافراد على دوافعهم الاقتصادية. فالتعليم المدرسى يقوم بانتاج قوى عاملة ذات طابع طبقى من أجل مستلزمات المشروع الرأسمالى أنه الدور الاعظم للتربية، انتاج قوى عاملة وافية وملائمة فى نظام للانتاج ذى طابع طبقى محكوم بشكل هرمى ومن ثم تظل المدارس معادية لحاجة الافراد للنمو الفردى (أو الشخصى) فالمدرسة ليست وسيلة لبلوغ المساواة فى الاوضاع أو الفرص الاقتصادية وعن طريق هذا التطابق، يقوم التعليم بانتاج آخر للامساواة الاقتصادية وبتشوية النمو الفردى. فالتعليم - اذن - هو أحد مظاهر اعادة انتاج التقسيم الرأسمالى للعمل. وينبغى أن يكون واضحاً فى الاذهان ان جذور اللامساواة والقمع لا تكمن فى النظام التعليمى وانما فى بنية ووظيفة الاقتصاد الرأسمالى.

والعوامل المحددة للمجتمع الرأسمالى هى المنفعة والهيمنة Profit and domination وهذا الاقتصاد الشمولى يعد من الناحية الصورية - على النقيض من النظام السياسى الديموقراطى. ولأن غالبية العمال، فى المجتمع الرأسمالى، لا يمتلكون وسائل الانتاج، فانهم يضطرون إلى بيع قوة عملهم فالعامل فى عملية الانتاج - لا يقوم بانتاج مادى فحسب، وانما ينتج نفسه أيضاً، فالاقتصاد ينتج بشراً مثلما ينتج سلعًا وتمثل الاسرة واحدة

من عديد من المؤسسات التى تعمل على استمرارية بنية الامتيازات فى المجتمع، فهى - أى الاسرة، مثلها مثل النظام التعليمى تلعب دوراً رئيسياً فى اعداد النشء للأدوار الاجتماعية والاقتصادية، ومن ثمّ فإن الاسرة تعيد انتاج أشكال الوعى اللازم لادماج جيل جديد داخل النظام الاقتصادى. ويلعب التعليم كذلك دوراً رئيسياً فى اعداد الافراد لعالم من علاقات العمل المغتربة والطبقية اذ يعتمد اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية للانتاج، على اعادة انتاج الوعى، فكيف تقوم المدرسة بهذا الدور؟ تقوم المدرسة - بادئ ذى بدء - بانتاج عديد من المهارات المعرفية والتقنية المطلوبة واللازمة للأداء الكفء لمختلف الاعمال.

كما أن المدرسة - أيضاً - تنتج، وتكافئ من الصفات الشخصية ما هو ملائم لتكوين الهيئة الوظيفية فى مواقع النظام الهرمى... فهى تقوم بإثابه قدرات معينة بينما تعاقب على غيرها. فالمدرسة تقوم بانتاج السمات الشخصية وأشكال الوعى، بحيث تيسر الاندماج فى الاشكال الهرمية القائمة.

علاوة على كل ذلك، فكما ان على العمال أن يتحلوا بالاجتهاد والاعتمادية، فإن هناك أنماطاً من الذاتية فى تمثيل هذا النظام، كطريقة التحدث والزى، وهى تتخذ كخاصية مميزة للطبقة الاجتماعية. ويقوم النظام التربوى - من خلال اسلوب التمايزات فى المكانة - برعاية وتعزيز الوعى الطبقى والذى يقوم على اساسة تشرذم الطبقات الدنيا. وتمد المدرسة النظام السائد بالعمالة، كما أنها تفرز من التشرذم الطبقى للقوى العاملة، معرفياً، وسلالياً، وجنسياً. وهناك من يرى أن اعظم ملامح المنظمة التربوية يتمثل فى تضعيف علاقات الهيمنة والخضوع فثمة تطابق بين العلاقات الاجتماعية للنظام المدرسى، ونظام العمل. وهو ما يمكن أن يفسر مقدرة النظام التربوى على انتاج قوى عاملة متشرذمة وطيّعة فالمستخدمون يبذلون جهدهم فى استخدام المدرسة بغية اعادة انتاج الاشكال النفعية لوعى العمال، وذلك من خلال التطابق بين العلاقات الاجتماعية والتربوية، وبين علاقات الحياة الاقتصادية.

ولكن بأى السبل يعمل النظام التربوى على اعادة انتاج الانماط القائمة من قبل، وعلى اختفاء الشرعية اليها، وعلى تقسيم قوى العمل إلى طبقات. أن هناك من التيارات

streams أو المسارات track ما يؤكد على اتباع القواعد وعلى الاشراف المحكم. وبهذه الطريقة تُكسِبُ بنية العلاقات الاجتماعية لتعليم الطفل قواعد النظام فى مكان العمل. هذا فى الوقت الذى تعمل فيه هذه البنية على تنمية وتطوير انماط بعينها من ذاتية التمثل self - presentation وعلى ما يبدو فإن الآباء - من الطبقة العاملة - يحبذون الطرق التربوية الصارمة التى تعكس خبرتهم الشخصية فى العمل، أعنى: خضوعهم لأولى الامر.

وهكذا، يكون لدي مدارس الطبقة العاملة شكل من العلاقات الاجتماعية يعكس الشبة الوثيق لتلك العلاقات القائمة فى المصنع. إذ أن هناك هذا التماثل مع الصناعة : فالأداء الناجح لمهام العمل - فى المستويات المتدنية فى النظام الهرمى - يتطلب توجهاً من العامل حيال اتباع القواعد ومسايره السلطة الخارجية كذلك فإن هذا الاداء الناجح - فى المستويات العليا من النظام الهرمى - يتطلب سلوكاً يتشكل طبقاً للمعايير المستدخلة ذاتياً (المتمثلة) internalized Norms وباختصار تبدو بعض المدارس مؤكدة على المواقع الوظيفية المتدنية المستقبلية كما أنها تغرس فى تلاميذها الانقيادية docity.

فى حين تؤكد كليات الصفوة Elite colleges - مثلاً - على الحاجة إلى الاتجاه الذاتى Need for self dircctin، كما أنها تنمى لدى طلابها روح القيادة وذلك من خلال استدخال الاعراف والمعايير Norms، وهذه الاساليب المتمايزة للتطبيع الاجتماعى differential Sociolization patterns فى المدارس التى يرتادها التلاميذ من مختلف الطبقات الاجتماعية، لاتنشأ مصادفة. كما أن السمات الشخصية المقضية إلى الاداء لدى المستويات الهرمية المتباينة يتم تعهدها بالرعاية وإثابتها arc fostered and rewasded من قبل النظام المدرسى. بمعنى آخر، فإن مستويات التعليم المختلفة تغذى بالعمالة المستويات المختلفة للبنية الوظيفية. وبهذا الشكل تقوم العلاقات الاجتماعية بتضعيف replicate التباين الهرمى للعمل.. وكما يلاحظ «بولز وجنيتيس Bowles and Ginitis» يعمل النظام التربوى على تبرير اللامساواة الاقتصادية وعلى انتاج قوة عامله يملى عليها ويصاغ وعيها عن طريق متطلبات العمل الوظيفى فى الاقتصاد الرأسمالى فجذور الاغتراب والتفاوت الاجتماعى لا تكمن فى الطبيعة البشرية، ولا فى التكنولوجيا،

ولا فى النظام التربوى ذاته، وإنما فى بنية الاقتصاد الرأسمالى، وفى الواقع ان المدارس تكون مجبرة ومكرهه على تبرير واعادة انتاج التفاوت بدلاً من تصحيحه. فالوظيفة الاقتصادية الأولى للنظام المدرس هى تيسير عمليه التقسيم الطبقى للقوى العامله. ويقوم النظام التربوى برعاية التفاوت الاقتصادى وإضفاء الشرعية لديه عن طريق نظام الانتقاء والتعيين فى الوظائف المتباينة فهذا النظام التربوى لا يقوم بتحقيق المساواة، وانما هو ذو وظيفة ادماجية تنحو نحو اعادة انتاج العلاقات الاقتصادية. فالتعليم يعيد انتاج التفاوت الطبقى. كما أنه يبرّر امتيازات الصفوة ويعزو الفقر إلى الاخفاق الشخصى، ويجب ان نتذكر على الدوام أن التعليم ليس يُصدر المشكلة فالاقتصاد الرأسمالى المشترك . بتميزه للبنية الهرمية – انما يقوم بترسيخ الاغتراب فى الانتاج. كما انه يفوض النظام المدرسى ويجهزه لاعاده انتاج. واضفاء الشرعية على – تقسيم العمل ... وبهذا قد يجعلنا نراه بأنه هو مصدر المشكلة ... فى حين أنه ليس كذلك.

ويؤكد الباحثان – عبر صفحات مؤلفهما – على دور التعليم فى اضفاء الشرعية على البنية الطبقية وفى رعاية اشكال الوعى المتسق مع انتاج هذه البنيةإلا أنهما يريان بأن مقصدهما هو اظهار اكثر من وجه للشبه بين العلاقات الاجتماعية للانتاج والعلاقات الاجتماعية للتعليم.

يتضح مما سبق أن التغيرات الحادثة فى بنية التعليم، ترتبط تاريخياً بالتغيرات التى حدثت فى التنظيم الاجتماعى للانتاج. وحقيقة سبق تغييرات بنية الانتاج المماثلة للتغيرات فى التغيرات فى النظام المدرس، يمثل حجة قوية وتصنعه بحيث توضح وتجعلنا نستنتج الاهمية السببية للبنية الاقتصادية بوصفها من المحددات العظمى للبنية التعليمية. ومن وجهه نظر الكاتبين، فإن التناقض الأساسى للاقتصاد الرأسمالى يتمثل فى أن تراكم رأس المال والتوسع فى تحكم الرأسمالى فى الانتاج، إنما يقومان بتقويض أسس اعادة انتاج النظام الرأسمالى. ومن المحتم أن يخلق هذا نمواً فى الطبقة العاملة. بل والتحول إلى الطبقة العامله. وهو ما يزيد من الاحتمالية الكافية للفعل الثورى. فثمة اذن توتر بين نمو الطبقة العامله والاستقرار، فهناك تناقض بين تراكم رأس المال، واعادة انتاج العلاقات الرأسمالية للانتاج ويرى الكاتبان ان ذلك التناقض هو القوة الكافية وراء التغير

التعليمى، أعنى الطبيعة التناقضية لتراكم رأس المال واعادة انتاج النظام الرأسمالى، فجذور معظم المشكلات التعليمية لا تكمن فى النظام المدرسى وانما تنتج من طبيعة فعل الاقتصاد الرأسمالى. فمن حين لآخر، تبرز تناقضات الرأسمالية بوصفها تناقضات فى النظام التعليمى، إلا أن المصلحين التربويين لم يعوا ذلك بل اعتقدوا إنه يمكن الحد من المشكلات الاجتماعية من خلال المناصب الحكومية فى الدولة. لذلك تداعت حركات الاصلاح التربوى وذلك بسبب عدم تشككه فى مسألة البنية الاساسية لخصائص وقوة الحياة الاقتصادية.

وفى الواقع ان كثيراً من المصلحين الليبراليين قد تسببوا فى جلب السخط والاستياء، كما قاموا بنزع الصفة السياسية من المآسى الاجتماعية القائمة. بل أنهم ساعدوا على استقرار البنى السائدة للامتيازات القائمة. وهناك دائماً خطر الانزلاق فى هذه الرشوة التى يقدمها المصلحون لزملائهم اذ يعتمد قوام الاصلاح الليبرالى إلى أبعد حد على السياق البرنامجى الذى يخصص له هذا الاصلاح وعلى العملية التى تربح بها هذه البرامج وليس على فحوى ومحتوى الاصلاح ذاته.

فكيف تناول بولز وچنيتيس الاصلاحات التعليمية المتعددة التى تم الدفاع عنها، والبدائل التى قدماها توّاً!؟ يؤكد الباحثان - فى معرض نقدهما للنظام المدرسى الحر والى اللامدرسية - على أن التعليم المدرسى غير المتكافئ انما يعمل على دوام التفاوت فى البنية الاقتصادية. وهو ما تكمن أصوله خارج النظام المدرسى وانما تكمن فى العلاقات الانتاجية للاقتصاد الرأسمالى. فالتربية تمثل - إلى حد كبير، جزءاً من انتاج واعادة انتاج البناء الطبقى. بمعنى أن النظام المدرسى الاكثر عدلاً لن يخلق مجتمعاً أكثر عداله. فما أغفله العديد من المصلحين - هو وضع المدارس داخل سياقها الاجتماعى والاقتصادى اذ انهم لم يتنبهوا لواقع القاعدة الطبقية والقمع التربوى. كما لم يكن لديهم استراتيجية قابلة للتطبيق والتطور كى يدافعوا باستماته عنها. ويرى بولز وچينتس الاصلاح المدرسى القائل بالمساواه ينبغى أن يكون وبالأحرى اصلاحاً سياسياً. بل حتى مجرد اضفاء الصفة السياسية لحركة التربية المدرسية الحرة وهو معتقد ينادى انصاره بالمساواة والمشاركة والديمقراطية. أنه استراتيجية للتحالف مع كل الجماعات المقهورة وهو ما يمكن أن يقدم - بالفعل - أساساً ديناميا لتحرير المدارس.

ويقدم بولز وچنيتيس نقداً لاذعاً لافكار ايلتش عن «اللامدرسية». ويتركز فحوى انتقادهما فى أن برنامج ايلتش يعد انحرافاً عن المتطلبات السياسية لاعادة البناء الثورى فالمدارس فى اعادة انتاج المجتمع الرأسمالى تمثل قدراً من الاهمية يجعل من المرجح ألا تتقوض أركانها تحت أى ظرف - اللهم الا الهجوم السياسى الضارى للفقراء.

ومن وجهة نظر بولز وچنيتيس أن المدرسة لا يمكن - بل ولا ينبغى - أن تزال والذى ينبغى تغييره هو العلاقات الاجتماعية للتعليم. فبدلاً من الابقاء على النظام الرأسمالى، فإن المدارس ينبغى أن تكرس من اجل تشجيع النمو الشخصى والمساواه الاجتماعية. وفى ظل النظام الاقتصادى القائم فإن على المدارس أن تعيد انتاج القوى العاملة. وأن تضفى الشرعية على اللامساواة. ومن ثم فإنها تدعم هذه الوظائف.

وحسب ما يقول بولز وچنيتيس :

أن الرأسمالية نظام غير مبرر ولا معقول irrational اذ يقف حجر عثرة فى طريق التطور الاجتماعى المقبل. وقد يجب أن يستبدل هذا النظام، وحينما نأتى إلى بحث حجج ودعاوى چنيتيس وبولز - والتى قدمنا خطوطها العامة - نجد أنه من الملاحظ - بغض النظر عن الاقتباس الواضح من ماركس - فليس ثمة رجوع إلى النظرية الماركسية. وليس ثمة وعى بالاسهامات الهامة التى قدمها منظرون كروز الكسمبرج Luxemburg ولوكاتش Lukacs والتوسير Altasrer وماركيوز Marcuse.

ويكتب بولز وچنيتيس :

«أن التطبيق المباشر للقوة لا يكفها - بأية حال من الاحوال - الاحتفاظ بالعلاقات السلطوية للرأسمالية وانما يرجع ذلك - جزئيا إلى استخدامها بشكل فاضح وغير محدود . فالنجاح المتعاقب لأى نظام شمولى يتطلب ايديولوجية مقبولة تبرز النظام الاجتماعى القائم ويبرر البنية القائمة من العلاقات الاجتماعية، والتى - بدورها - تعطى المصداقية لهذه الايديولوجية من خلال الممارسات اليومية كما أن تلك الايدلوجية تعمل على تشرذم وتشتيت المحكومين إلى مجموعات متفرقة لا تبالى بعضها ببعض، بل وتتميز كل واحدة نداً للأخرى. وبعد ذلك. حينما تم التعبير عن فكرة ان العنف وحدة لا يمثل أساساً مستقراً لممارسات السلطة. فقد اقتبسوا عن روسو ما يلى:

أن أقوى الرجال لا تكفل قوته - مطلقاً أن تجعله سيداً على الدوام، ما لم يتحول نفوذه إلى طريق الحق، بشكل يجعل طاعته واجباً.

ولقد كان انطونيو جرامشي Antonio Gramsi مؤكداً على تلك الفكرة أي ذلك الاعتقاد القائل بأن ممارسة الهيمنة والسيطرة الطبقية انما تتم من خلال الاكراه والقسر من قبل جهاز الدولة State apparatus وبخاصة فى الدول الرأسمالية المتقدمة حيث يتخذ كل من التعليم والقانون والثقافة الجماهيرية the mass cultare دوراً جديداً. كما أن المعتقدات والقيم والتقاليد تقوم بوظيفتها على المستوى الجماهيرى. وذلك من اجل استمرارية النظام القائم، ومن ثم تصبح مهمة رجال الاجتماع خلق وجهه نظر للعالم قائمة على عدم سيطرة الدولة وليس لدى بولز وجنيتيس أية اشارة تفيد الرجوع الى المفاهيم الاساسية لجرامشي وهى ليست الحالة الوحيدة فى عملهما، فعلى مدار هذا العمل كان هناك - دائما - التلميح إلى أو مقاربة الافكار التى يمكن أن تعمق وتثرى استخدام الفكر الماركسى الغربى للقرن العشرين.

وسوف أقوم بمناقشة سبب ذلك الاقتصار والتحديد limitation وذلك لأن فى عملهما - تشوشاً واضطرابا dislocation ينبع من انهما تعهدا - فى فكرهما - بالفكر الماركسى. كما أنهما كانا يعتنقان وجهه النظر البنيوية الوظيفية - Structural functionalist view فى المجتمع وهى تلك التى استمدت افكارها من فكر دوكايم وبارسونز. Durkheim and parsons، الامر الذى يزخر بنتائج عديدة وسيشمل اقتراحى أن الاساس المنطقى والمبادئ الرئيسية فى نظريتهما للمعرفة Epistemology هى الوضعية positivism وفى منهجهما، المنهج الامبريقى Empiriticism أما فى علم الوجود Amtology فهى الحتمية determinism وقد هيمنت هذه الخصائص على عملها : مثل التطابق بين العلاقات الاجتماعية فى المدرسة، والعلاقات الاجتماعية فى العمل وايضا إعادة إنتاج الاطروحه (القضية) Reproduction Thesis.

وكل تلك الأمثلة تنبع من تشوش واضطراب عملهما. ويمكن النظر إلى الوضعية المنطقية فى منحاهما فى ضوء المنهج الامبريقى. فقد قاما باستخدام وابل من الدراسات من أجل أن يوضحا ويظهرا فكرهما بشكل احصائى Statistically. الا ان المنهج ذاته مقبول وليس محل شك أو تساؤل. اذ يتم التعامل مع المنهج الأحصائى لفئة أو مجموعة

لها اجراءات محايدة، ومتحرره من القيمة Value - free and Neutral Procedures وقد كان بمقدورهما أن يستخدما هذا المنهج كأداة ويتطلب الأمر حُكْمًا وتفسيراً نظريًا بغية الفهم الكامل للبيانات.. وقد تمت التفسيرات بالاعتماد على النظرة العامة والآراء المتسرعة أو القيم الضمنية Common sense and implicit Values فالباحثان (بولز وچنيتيس) لم يقوما باستنطاق question احصائياتهما بشكل منهجى، إلا أن ما أود قوله هو أن تلك العمليات الرياضية mathematics يمكن أن تكون غير ملائمة لفهم الخصائص الرئيسية لمعنى العالم الاجتماعى The main characterstics of the social world meaning ومن المؤكد أن بولز وچنيتيس قد تعاملا مع القضايا بالمسائل الخاصة بهما بالشكل التالى :

١- فقد أخذا بيانات احصائية ضخمة كى يوضحوا لنا أن نظام التعليم الامريكى جائر للغاية، وان احراز أى قدر من التعلم المدرسى انما يكون بالاعتماد على تسابق الفرد وعلى المستوى الاقتصادى للوالدين.

٢- كما انهما حللا بنية ضخمة من البيانات حيث وجدا أن الناس يكافئون ويثابون من أجل مسايرتهم مع النظام الاجتماعى للمدرسة. وهذه السمات الخاصة بالمرونة العقلية والابداعية انما ترتبط - مباشرة باعاقة التقدم فى الصف الدراسى.

٣- كما أنهما قاما بمناقشة الفرض المبدئى واسع لانتشار والخاص بنسبة الذكاء IQ حيث اعتبراها محدداً هاماً للنجاح الاقتصادى وهو ما لا يخضع للتدليل الامبريقى Impirical evidence بل أن الامر على العكس تماما حيث ان نسبة الذكاء ليست محكاً هاماً للنجاح الاقتصادى وفى جل عملهما فإن قيمة الاحصاء قد عول عليها حيث تشكل لديهما التدليل الرئيسى، وبذا فإن ما توصلا إليه من نتائج فى عملها تبدو دائماً واضحة وحاسمه وغير محل شك. بل وعلمية ولم يدرك الباحثان أن المنهج الاحصائى يمكن أن يكون مختزلاً ومبتسراً، فعلى سبيل المثال : وجد آرثركو ماسير Arthur kommhasuer فى دراسته على العمال، أن ٤٠٪ من عينته البالغ عددها ٤٠٧ عاملاً كانوا يعانون من عدم الاستقرار العقلى Mental unstability, وفى الصفحة التالية لنفس الدراسة نُصَّ على أن ٤٣٪ فى المائة من الموظفين [ذوى الياقات البيضاء

[White collar] و ٢٤٪ من العمال [Blue collar] في عينة كبيرة ممثلة قد صرحوا بأنهم غير راضين عن عملهم، كما أنهم ينتفعون بالعمل الذى يضيف كثيرا إلى شخصياتهم.

كما أن هناك مثالا آخر ذا علاقة مباشرة بتلك الحجة، فقد لاحظ بولز وجنيتيس كيف أن عشرات المنظمات المهنية الراديكالية قد انبثقت خلال نظام وقواعد السلوك والمعرفة discipline. وهذه المجموعة تعطى انطباعاً واقعياً سياسياً بالالتزام المتزايد من قبل الطلاب والمدرسين وسائر الحرفيين. وكل الذين يقومون بإدارة المجتمع وبأن عملهم ليس القيام بالادارة للمجتمع بل تغييره لحد متطرف drastically change وهذا المنهج يستلزم استخدام الدليل الاحصائى وهو الامر الذى يغدو معه وشيكا «نمو الروح الراديكالية لدى الطلاب خلال أواخر الستينات».

وفى عام ١٩٦٨ أشار أحد استطلاعات الرأى أن أربعة فى المائة (٤٪)، من طلاب الولايات المتحدة الامريكية قد حددوا هويتهم بوصفهم راديكاليين أو يساريين للغاية. وبعد عامين أشار نفس الاستطلاع أن ١١٪ كانوا راديكاليين. وتثير الامثلة السابقة عددا من المشكلات بخصوص استخدام المنهج الاحصائى فهل لدينا معرفة كافية بماهية عدم الاستقرار العقلى وبأعراضه؟ وما معنى راديكالى أو يسارى متطرف؟ ومن المؤكد أن المستخدمين والمستخدمين Employers and Employees لم يتفقا على ماهية الرضا المهنى job satis faction بل أنه لا يوجد اتفاق حول بعض المصطلحات مثل ذوى الياقات البيضاء white collar وذوى الياقات الزرقاء Blue collar ... ثم ما هى العينة الممثلة Representative sample؟ وماذا كان فهم العينة لمعنى السؤال الخاص بالعلاقة بين التفكير والقول وتلك كلها أسئلة على جانب من الاهمية. وهنا يبدو وثيق الصلة بالموضوع أبحاث شيكوريل وآخرون ... فقد كتبوا نقداً للمنهج الاحصائى. ولقد قام بولز وچينيس أيضا باضفاء الصفة الكمية على سمات الشخصية المرتبطة بالمدرسة والنجاح فى العمل. ويمكن الرجوع إلى الفئات التى استخدماها فى الملحق B من الكتاب الذى ألفاه، حيث سنجد معاملات ارتباط جزئية لستة عشر متغيراً من متغيرات الشخصية.

ولا يراودنى الشك فيما طرحاه عن أن نظام الاثابة والمكافأة فى المدرسة، إنما تشبط من مظاهر القدرة الشخصية، التى تهدد السلطة الهرمية، ولكن لاظهار ذلك وتوضيحة عن طريق تحليل خصائص للشخصية مثل لبق tactful ومنعزل loner ومبدع creative، صادق frank فهو ما يمثل مشكلة كبيرة، فهذا مثال لنوع من السلوكيات الاجتماعية تكون فيها التعريفات السائدة والمنتشرة فى المجتمع محل قبول. ويثير هذا الامر لدى عدداً من التساؤلات حول اتجاه الباحثين نحو عمل احصائى شبيه ببحثهما : الا أن نتائجه ومكتشفاته كانت على النقيض لهما. ولأوضح ذلك بما يلى :

فالكتابات المبكرة للقرن العشرين قد قررت إن الطلاب ينخرطون فى سبل التعليم على أسس عرقية أو سلالية أو على اساس الخلفية الاقتصادية. وما لبثت هذه العملية أن تخفت باصلاح آخر يدعى : الاختبارات التربوية الموضوعية objective Educational testing ففى البانيا ونيوريوك أوضح أحد التقريرات أن ٨٥٪ من عاهرات المدنية كن مختلات عقلياً feeble - Minded كما أوضح نفس التقرير أن ٦٩٪ من نزلاء السجون البيض، ٩٠٪ من نزلاء السجون السود فى سجن كانساس من البلهاء Morons، أو ضعاف العقول كذلك أوضحت التقريرات أن ٨٣٪ من اليهود، ٨٠٪ من المجريين، ٧٩٪ من الايطاليين و ٨٧٪ من الروس كانوا ضعاف العقول، وقد تم تقدير هذه النسب على أختبارات خالية من أثر الثقافة والوضع الاجتماعى المعاش ثم نجد أن تقريراً قد أوضح ان المناهج الاحصائية المعقدة لكل من بيرسون وتيرمان وثورونديك Pearson, Terman and Thoimdike قد أخذت الشكل المضبوط الصارم تبعاً للعلوم النيوتونية.

ولقد كانوا على دراية ايضاً بأهمية الفروض المبدئية التى بنى عليها اختبارات مثل اختبار بينيه. وحينما نعلم أن بولز وجنيتيس قد اقتبسا تلك الملاحظات فإن السخرية تبدو جلية لنا. فالشكل الذى قدمت منه البيانات لا يختلف عن الشكل الذى استخدموه على مدار عملهم، إلا أن القضايا الخاصة بالقروض المبدئية والمعنى، والكفاية والانعكاسية reflexivity لم يتم مناقشتها قط. ومن مظاهر التوتر فى اعمال بولز وجنيتيس هو استخدامها لاطر مختلفة من المفاهيم فلو قبلنا اعتقادهما بأن المفاهيم لا يمكن أن تعامل منعزلة وعلى حده، ولا توجد إلا داخل الاطار النظرى، فإن الاشكالية هنا إنه يمكن القول بأن أعمالهما من النوع التوفيقى وليس من النوع المتبنى للنظرية الماركسية على استقامتها.

وسبب ذلك التوتر هو انهما على الرغم من اعتناقهما للرؤية الماركسية للمجتمع Marxist vision society فإن المنظور السوسيولوجى sociological perspective كان ينتمى إلى البنيوية الوظيفية structural - functionalism. ووفقاً لتلك الرؤية فإن مجموعة المبادئ والقوانين تكون ذات وظائف نوعية ويشير بولز وچنيتيس إلى وظائف التربية : الادماجية والتطورية والخاصة بالمساواة. فعلى غرار المدرسة فإن الاسرة تتضمن أيضاً اعادة الانتاج «فاعادة انتاج الوعى Repoduction of consciousnees يتم تيسيره عن طريق التطابق الدقيق بين العلاقات الاجتماعية للانتاج والعلاقات الاجتماعية لحياة الاسرة». كذا فإن طبيعة العمل تقدم أسلوبا أو نهجاً من الشروط والمتطلبات الاساسية التى تؤثر على طبيعة النمو والتطور الشخصى فى الاسر والمدارس.

كما أنهما (أى بولز وچنيتيس) يؤكدان على أن عملية العمل تخلق بشراً مثل السلع أو البضائع. الا أنهما نادراً ماطرحا فكرة عدم امكانية انتاج بشر يتطابقون تماماً مع المواصفات الرأسمالية. فالمنتج - بما يشمله من خبرة مطلوبة للبشر يعتمد على كل من المادة الخام التى تبدأ بها عملية الانتاج، وعلى المعالجة التى يتلقاها، وليس ثمة وسيلة يتم بمقتضاها التحكم الكامل Full Control للطبقة الرأسمالية، وفيما يتعلق بالبشر، فالسبب الذى قدم هو أن «المادة الخام لعملية الانتاج تبدأ، ثم تتم المعالجة وهو ما يتضمن فكرة ما عن المعطيات الوراثية والمثير الخارجى». أما ما تم اهماله فهو امكانية تكوين المعنى عن طريق القائمين بالعمل وعن طريق تعريفاتهم للموقف.

أما كون الكائن البشرى عاملاً نشطا وفعالاً، فهو ما يتقبله بولز وچنيتيس على أنه شئ عرضى. إذ لم يؤكدا عليه إلا بدرجة طفيفة حيث يقف فى مواجهة مواقفهم الوجودية وفى مواجهه الحتمية deterministic، والنموذج السلبى للإنسان وبمعنى آخر، فقد اعتنقا ما وصفه دينيس رونج Dennis wrong ذات مرة، بأنه نموذج للتطبيع الاجتماعى زائد للانسان وفى هذا النموذج فإن المجتمع يصنع من البشر ما هم عليه حيث ليس لديهم ارادة حرة خاصة بهم، إذ يدفعون عنوة عن طريق الافكار التى تشربوها من البيئة الاجتماعية للاسرة والمدرسة والمصنع.

يقول بولز وچينتيس :

«حيث أن الافراد ينبغى أن يصلوا إلى تقبل مجموع العلاقات الاجتماعية للانتاج فإن على العمال أن يحترموا السلطة وفعالية رؤسائهم وذلك لمباشرة انشطتهم، ومن هنا، يعتبر الافراد القائمون بالعمل سلبيين. فالشاب يعتاد على العلاقات الاجتماعية الخاصة بالسيطرة والدونية فى النظام الاقتصادى. وهذه الفكرة المتسقة لا تضع فى اعتبارها ان البشر لديهم مدركات عن التقسيم الطبقى stratification وجماعات المكانه status groups، كما لا تعنى بأن مدركاتهم تتنوع، ذلك انهم لا يسايرون أو يتطابقون تماماً مع نموذج الملاحظ العلمى».

فلو تقبل المرء مثل هذه الصورة شديدة الحتمية - لبولز وچنيتيس - فسوف تثار مشكلة عندما يضطر المرء إلى تفسير كيفية الوصول للتحول الراديكالى للمجتمع. فلو أن البشر محددين إلى هذا الحد، فأنىً لهم أن يكونوا عوامل خلاقة من التحول والتغير، وهذا هو السبب الذى اضطر الباحثين إلى أن يصوغا مفهوما عن التناقض Contradiction فالطبقة العاملة يتم تشكيلها بحيث تصبح سلبية ولم يتم ذكر المشاركة الواعية الايجابية The active conscious particepation ودور الطبقة العاملة الا فى الفصل الختامى.

وبواسطة مفهوم التناقض يمكن أن يسمح للحركات الثورية بمعنى آخر، فإن هذا المفهوم يتيح لبولز وچنيتيس أن يشددا على إعادة إنتاج الوعى بشكل سلبى ومحدد وانقيادى. وفى الوقت ذاته فإنه فى الحركة القطبية Polar movement للتناقض يكون الامر متاحاً لفعالية الحركات الثورية أما ما تم إهماله فى عملهما (بصرف النظر عن الجزء الختامى) فهو العملية التى تشكل فيها الطبقة العاملة ذاتها عن طريق النضال، Struggle. فنضال الطبقة العاملة ضد رأس المال ليس قضية هذا السيناريو. بل أنه واحد من تراث البنيوية الوظيفية وبشكل أو بآخر فإنهما مدينين بالفضل لتراث دوركايم وبارسونز.

ولأن هدفهما كان ايضاح كيفية إنتاج المدارس للعلاقات الاجتماعية، فقد أكدا على الحتمية التى بمقتضاها يهيمن المجتمع على الافراد. وهذه النظرة ترجع إلى دوركايم من حيث أن المجتمع هو المظهر الخارجى العلوى الذى يهيمن علينا بشكل غير محدود، ففى أعمال بارسونز - كما لدى دوركايم - هناك أساليب معيارية ذات دور قسرى على السلوك البشرى، كذا فثمة مسايرة مع التقاليد والعادات والأدوار لها معنى الارتباط

الوثيق وليس هناك فكاك أو مفاوضة وفي مثل هذا المجتمع لا تكون القوة الفيزيقية مطلوبة، أذ تعمل المسايرة الاجتماعية كشكل من الاشكال الخفية للاجبار. ومن وجهه نظر بولز وجنيتيس الماركسية، فإن الاختلاف الحاسم مع تلك التقاليد المنظمة هو إن التربية فى المجتمع الرأسمالى لا يمكنها أن تعنى بالوظيفة التطورية والادراك الكامل للافراد. ويرتبط هذا الالتزام الماركسى من جهة أخرى - بمنظورهما السوسيولوجى الاساسى، أعنى : البنيوية - الوظيفية. وهو ما يمثل نتيجة هامة لعلاجهما وتعاملهما مع نواحى بعينها فى علم إجتماع التربية Sociology of Education فعملهما صورة مضاعفة متكررة لعديد من ملامح النصوص الوظيفية التقليدية.

١ - تأكيد على الشكل واهمال المحتوى.

٢ - كما أن هناك تشديداً على المستويات الاكبر (الماكرو) للمجتمع Macro - Levels of society. وذلك على حساب المستويات الاخرى - فعلى سبيل المثال : هناك اهمال للسياقات والتفاعلات داخل الفصل الدراسى - بين المدرسين والطلاب.

٣ - وكما رأينا فإن افسادهما لطبيعة الوجود الحتمى deteministic antology تعد أيضاً ملمحاً مميزاً إذ يرى بولز وجنيتيس :

«إن النظام التربوى لا يضيف إلى أو يقلل من درجة اللامساواة والقمع المتأصلين فى الجو الاقتصادى. بل انه يعيد انتاج ويضفى الشرعية على الاساليب الموجودة مسبقاً فى عملية التدريب والتنظيم الطبقى لقوة العمل... فكيف يتأتى ذلك؟...» إن لب العملية إنما يكمن فى لب التلاقى التربوى وفى هذا الشكل تتطابق العملية مع العلاقات الاجتماعية للسيطرة والخضوع والدافعية فى المحيط الاقتصادى ومن خلال التلاقى (التقابل) التربوى يدفع الافراد لتقبل درجة الضعف والوهن الذى سوف يكون عليهم مواجهته حينما يصيروا عمالاً كباراً».

فهدفى اذن، هو أنهم لا يدرسون على الاطلاق - ما يتم تعلمه فى المنهج اذ يتم الاهمال الكامل للتساؤلات الخاصة بالمعرفة. فطالما هناك ودائماً تأكيد من قبلهم على صيغة العلاقات الاجتماعية، فلن يكون ثمة تعرف على أهمية محتوى الدراسة. ويتبع ذلك ان المنهج ما لم يتم وضعه فى الاعتبار بشكل هام فلن يكون هناك إنتقال لمحتواه فى الفصل الدراسى. ورغم ذلك، فإن المرء يعتبر أن التدريس الحقيقى لمحتوى المنهج هو الواقع

اليومى لمعظم المدرسين والطلاب ... وليس هناك تحويل المعتقدات المجردة الى أشياء مادية reified Nation the educational system للنظام المدرسى.

وعلاوة على ذلك يتناسى بولز وجنيتيس أن الناس لا يقومون بالتفسير بطريقة واحدة، فعديد من الناس والطلاب يفسرون عالمهم بشكل ايجابى وبطرق متباينه عن تلك الخاصة بالمدرسة. فالتساؤلات الخاصة بالمعنى الذاتى لا تطرح، ولا تجد مكاناً فى أعمال بولز وجنيتيس، وبالفعل فإن مثل هذا التعرف يضعف من فرضية اعادة الانتاج، تلك المستمدة الى حد بعيد عن علم الوجود الدوركايمى - البارسونى Durkheimian - Parsonian ontology فبناءً على تقبل فرضياتهما سيكون على الفرد أن يتقبل نموذج الانسان لديهما ويتضمن فرض عملية إعادة الإنسان، افتراض سلبيته. «فلكى تعيد إنتاج القوى العاملة، فإن المدرسة تقرر مسبقاً - شرعية اللامساواة وتحد من النمو الشخصى وذلك لتتوافق مع أشكال الخضوع للسلطة الاستبدادية كما أنها تسهم فى عملية إستسلام الشباب لاقدارهم».

وهذا التشرُّب الكلى يعنى فى المستوى الاعظم أن هناك العديد من المدرسين سيجدون صعوبة فى تحديد أنفسهم وموقعهم من هذا المستوى. كما أن هؤلاء المدرسين لا يعرفون كيفية ربط عملهم فى الفصل المدرسى بالوظائف التى يقول عنها بولز وجنيتيس أن النظام المدرسى يؤديها. وعديد من أولئك المدرسين ينخرطون - بالفعل - فى عملية بناء المنهج وذلك من أجل تحدى الهيمنه المعرفية وبالمثل فإن عديداً من القراء حينما يواجهون بحتمية بولز وجنيتيس فإنهم يجدون صعوبة فى إيجاد علاقة بينها وبين خبرتهم الشخصية الملحة باستمرار على تحقيق الحرية الانسانية وبالمثل - فعلى أحد الابعاد - ينمو الحس بأن الجدل (الديالكتيك) الخاص بالعلاقات البينية - أى بين الفصل الدراسى والنظام المدرسى مفتقد - ومن ثم - وعلى بعد آخر - يفقد أيضاً الخبرة الوجودية للجدل (الديالكتيك) بين الحرية والقسر، وبين الحتمية والارادة.

ويكرر بولز وجنيتيس على نحو مضطرد - فكرتهما الاساسية «التطابق بين العلاقات الاجتماعية للإنتاج والعلاقات الاجتماعية للتربية، وهما يؤكدان - بعديد من الطرق - أن قدرة النظام التربوى على إعادة إنتاج وعى العمال يقع - مباشرة - فى مبدأ التطابق ذلك.

ولقد طرحت - لتوِّى - أن نموذجهما الحتمى السلبى للانسان ضرورى لهم من الناحية الانطولوجية وذلك لكى يطوروا أفكار دوركايم الاساسية أى إدماج الاجيال الجديدة داخل النظام الاجتماعى. ويمكن أن تُوضَّح - من خلال الاقتباس التالى - الرابطة بين الحتمية وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية، وبين أغراض النظام المدرسى : «وهكذا يبدو من الواضح ان هناك تكاملاً بين وعى العمال ومعتقداتهم وقيمهم ومدركاتهم الشخصية وأشكال التماسك والتشرذم ونمط سلوكهم الشخصى وبين العملية المستمرة السلسة الصادقة للمؤسسات الاقتصادية.

فاعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية للإنتاج إنما يعتمد على إعادة إنتاج الوعى .... إن الوعى المُمَزَّق Splintered consciousness لطبقة خاضعة ليس نتاجاً للظاهرة الثقافية وحدها، وإنما يعاد إنتاجها على مدار خبرة الحياة اليومية. فلكى يتم إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية للانتاج، فإن النظام التربوى ينبغى أن يحاول تعليم الناس الخضوع وأن يجعلوا وعيهم متشظياً بالشكل الكافى كى يحول دون التجمع سوياً بغية صياغة وتشكيل خبراتهم المادية الخاصة ويوكد بولز وجنيتيس على ان النظام المدرسى ينتج إذعاناً وانقياداً وقوة عاملة مشتتة ... وعادة ما يكون هذا الوعى ممزقاً الا إنه بسبب عديد من المدرسين فى مدارس المدن الداخلية يجادلون ويبدون رأيهم بأنه - أى أن هذا الوعى ليس انقيادياً بالكامل .... وهو أمر صحيح أيضاً بالنسبة لنضال الطبقة العاملة ... ولكن كما يقرران عند نقطة معينة ... «أن التناسب بين النظام المدرسى والعمل موضح فى الفصل السابق بشكل محكم ... فهل من رأيهما إنه ثمة - ببساطه - تطابق مباشر ودقيق بين العلاقات الاجتماعية للنظام المدرسى والعمل أيضاً؟

وفى فصلهما الخاص بأصول تربية الجماهير، تتكشف ملاحظات عن رأيهم بأنه من المرجح ان عدم وجود علاقة شديدة البساطة أو علاقة ميكانيكية بين البنية الاقتصادية والتطور التعليمى يتوافق مع الادلة التاريخية. إذ تتداخل العوامل السياسية بين البنى الاقتصادية والناتج التعليمى بطريقة معقدة واحياناً - على ما يبدو - بطرق متناقضة. وأود أن أبدى رأيى بأنه فكرة وجود تطابق مباشر وصريح ودقيق بين العلاقات الاجتماعية للحياة الاقتصادية (أو العمل) وبين العلاقات الاجتماعية للتعليم المدرسى لهو شئ مفترض.

ويقرر الباحثان :

«أن المستويات المختلفة للتعليم تمد بالعمال المستويات المختلفة داخل البنية المهنية. كذلك فإنهما يريان أن فى المدارس التى يرتادها طلاب من طبقات إجتماعية متباينة، يوجد أساليب مختلفة للتطبيع الإجتماعى Socialzation».

وللآن، قد يكونان محقين - بوجه عام - ولكن ثمة حجة تجابههم وهو أن هناك عديداً من المدارس الأولية المتعاقبة - على سبيل المثال - والتى يتم التأكيد فيها على استدخال المعايير والاعراف، أكثر من مجرد إثبات القواعد والإقتصاء على مبادئ الاشراف وذلك كما يمكن للمرء أن يستشف من اطروحتهما. وعلى أيه حال، فثمة صعوبة - فى بعض المدارس - فى أن تقوم بتدريس الانقيادية والاذعان. والخلاصة، فإننى لست على قناعة كاملة أن الانظمة التعليمية تعمل بشكل مباشر فى إنتاج تلاميذ يندمجون داخل النظام العام فى ذلك اغفال لدور الاجهزة المجتمعية الآخرى. وينسى بولز وجنيتيس مسألة تغاير التعليم ويميلون إلى التعامل معه وادراكه كفئة واحدة كلية متناغمة.

ثانيا : أساليب (ميكانيزمات) التغير التربوى :

Mechanisms of Educational change

ها نحن قد وصلنا - أخيراً - إلى التساؤل عن ميكانيزمات التغير التربوى، كما يرى بولز وچينيس: أنهما يقترحان أن كلا نظامى التربية والاقتصاد يملكان بشكل مستقل ومميز ديناميات داخلية لاعادة إنتاج النمو، فالنظام الاقتصادى فى تغير باستمرار، أمام النظام التربوى فهو أقل دينامية، فالديناميات الداخلية المستقلة لكلا النظامين يقدمان امكانية التواجد الدائم للتزواج المنبثق بين الاقتصاد والتربية وهكذا، فإن النظام التربوى - الاستاتيكى نسبياً - ينتهى بشكل دورى إلى التطابق مع العلاقات الاجتماعية للانتاج، ويصبح متناقضاً بقوة مع النمو الرأسمالى.

وهذا الانفصال disjunction بين الدينامية الاقتصادية والتى تمتد الى نظام أجر العمل والبنية الطبقية - تبدل من تنظيم العمل من جهة والنظام التعليمى - والذى يميل - إلى منحة الاستقرار- من جهة أخرى ... وهو - كما نعتقد - مظهر جوهرى وأساس من عملية التغير التعليمى.

انهما يريان أن القوة المحركة والكامنة وراء التغير التعليمي هي تلك الطبيعة المتناقضة للتراكم الرأسمالي وإعادة إنتاج النظام الرأسمالي إلا انهما - في وصفهما المختصر لعملية التغير التربوي لا يعنيان بالميكانيزمات التي بواسطتها تنتقل وتتحول المصالح الاقتصادية إلى برامج تعليمية. وعلى الرغم من جزمهما القاطع بأن ثمة تطابقاً بين العلاقات الاجتماعية للانتاج والعلاقات الاجتماعية للتعليم، الا انهما لم يوضحا لماذا وكيف يوجد هذا التزاوج، وبمعنى آخر فإنهما لا يقدمان تفسيراً للكيفية التي يمكن للنظام التعليمي الاستاتيكي أن ينتهي به الامر إلى التطابق مع العلاقات الاجتماعية للانتاج.

ووجهة النظر الاساسية في كتابهما هي أن التغيرات في بنية الانتاج قد سبقت وتخطت التغيير الموازي Parallel change في التعليم المدرسي. وهذا يؤسس بديهه قوية للأهمية السببية للبنية الاقتصادية بوصفها المحدد الحاسم والاساسي للبنية التربوية :

«فكل تحول كبير في البنية التعليمية والايديولوجية قد ينتهي إلى تبدل في بنية الانتاج، وفي التركيب الطبقي لقوة العمل، وفي كنة (هوية) المجموعات المقهورة».

ومن وجهة نظرهما أن مصدر القمع يقع خارج النظام المدرسي، اذ إنهما يؤكدان على اسبقية المسببات الاقتصادية، إلا إنهما لا يوجهان إهتمامهما للطبيعة الدقيقة للعلاقات والتمفصل articulation (كم الاستقلال النسبي والحكم الذاتي autonomy) بين نظامي التعليم والاقتصاد من جهة، وبين سائر الانظمة الاخرى بشكل كلي من جهة أخرى.

علاوة على ذلك، فبسبب اعتمادهما على التطابق الوظيفي فإنهما لا يقومان الا بأكثر التحليلات بساطة. فعلى سبيل المثال، في حديثهما عن الانفصال والتزاوج غير الملائم، يقرران : **«أن النظام التعليمي الاستاتيكي نسبياً ينتهي بشكل دوري إلى التطابق مع العلاقات الاجتماعية للانتاج، ويصبح قوة مناقضة للنمو الرأسمالي»**. أنهما يفترضان لتوهما أن سوء التزاوج يجب بالضرورة، أن يكون مناقضاً للنمو الرأسمالي، كما أنهما لا يدركان إنه من الممكن أن يُضحى جزءاً من نظام ديالكتيكي أكثر تعقيداً لعلاقات مختلفة خلال كل عضوي واحد متناسق. وهو الامر الذي لم يولياه اهتمامها بالقدر الكافي. ففي الكل العضوي تكون كل الابعاد : الاقتصادية والاجتماعية والثقافية متمازجة (موشجة في نسيج واحد).

ومع التعقيد المتزايد للمجتمع الحضرى وكذلك تضافره مع الدولة، تغدو محاولة تجريد وعزل عناصر بعينها، مثل العلاقات الاجتماعية للانتاج والعلاقات الاجتماعية فى المدرسة - تغدو عملية شديدة الصعوبة.

وختاما، فإن النقاط الهامة التي أود أن أؤكد عليها هي :

١- إن الاقتصاد السياسى للتعليم، والذى تطور على أيدى بولز وجنيتيس قد تم تصميمه بتأن على المستوى الاكبر (الماكرو). إلا أن هناك مفاهيم أخرى فى مستويات أخرى لم يولياها الاهتمام الكافى ... فتأكيدهما - مثلا - على العمل المأجور wage labour يعنى أنهما يميلان إلى التغاضى عن الانفصال split بين العمل اليدوى والعقلى.

٢- ولقد قررت أن فكرتهما عن التطابق المباشر بين علاقات العمل والعلاقات المدرسية تتسم بالميكانيكية الشديدة. فمن المؤكد لابد أن تحدث اعادة الانتاج الا أنه لا ينبغى أن تعالج بطريقة مبتسرة. فهناك إعادة إنتاج النظام كلية. ولكن ليس من الضرورى أن يتم كله فى الحال اذ يحدث على مستويات مختلفة وبأشكال مختلفة كاللغة والثقافة والسياسة: وهذا التوسط مفتقد لدى «بولز وجينتس»، أعنى، تلك السلسلة المتعاقبة من الترابطات فى مستويات مختلفة والتى نحتاجها كى نقوم بالتفسير.

٣- ولهذا السبب فإن كتابات جرامشى Gramsci أو التوسير Althusser وماوتس تونج Mao - Tse - Tung وسائر الماركسيين الاخرين تمثل أهمية فى هذا الشأن ويحمل هذا التجاهل من قبل التجريبين أمثال بولز جنيتيس قدراً كبيراً نسبياً من العدائية للنظرية.

٤- وكما رأينا فهم يؤكدون على فكرة المنهج الخفى Hidden curriculum، لكن دون ثمة ذكر للمنهج الرسمى المفترض أن يتلقاه الدارسون. وهو ما يتضمن أن محتوى التعليم ليس مسألة ذات بال على الاطلاق. أو أنهم يضعونه بطريقة أخرى. حيث يتم التطبيع الاجتماعى عن طريق أشكال التعليم المدرسى وليس عن طريق محتواه.

٥- وبسبب إعتناق بولز وجنيتيس لفكرة أن التربية هى مجرد انعكاس لتناقضات النظام الاقتصادى، فإنهما لم يفسحا مجالا لعناصر البنية الفوقية اذا انهما يبخسان من قيمة تجاوزات وانحرافات الايديولوجية من وجهات عديدة. فالطرق المعقدة للنظام

الكلى للاتجاهات والمعتقدات والاخلاق والقيم تعد مؤيدة ومساندة للنظام القائم وللمصالح الطبقية التى تهيمن عليه. فالقيم البرجوازية المسيطرة وأساليب السلوك تمتد عبر كل نطاقات المجتمع المدنى، وليس فى المدرسة والاسرة ومكان العمل فحسب، ولكن فى كل نواحى الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية وتصبح متضافرة فى نسيج واحد داخل المجال الكلى والبنيوى للرأسمالية.

٦- لقد أكد بولز وجنيتيس على اعادة الانتاج الوظيفى الا أنهما لم يفسحا المجال لمعارفنا عن التمفصل articulation بين مختلف أجزاء هذا المجال الكلى؟ وهو ما يؤدى بنا إلى التساؤل الرئيسى: كيف نصنع المجتمع العادل والمحقق للمساواة والحرية والقائم على أسس ديمقراطية تعلى من قيمة الانسان؟ انهما - بنفسيهما - يتقبلان:

«أنه ليس لدينا بالفعل اجابة مترابطة منطقياً وراسخة وكلية لتلك القضية (المسألة) المركزية.

وهما يريان أن النظام التعليمى الحر يمكن أنه ينبثق - فحسب - من الحركة الاشتراكية التى تمحو وتبطل الملكية الخاصة لمصادر الانتاج الاساسية وتقوم بالتحكم فى عملية الانتاج ذاتها. ويتم الدفاع عن ديموقراطية العمال التى يمتلك الافراد بموجبها الحقوق والواجبات الملزمة وحق الاعتراض على حياه العمل. وذلك من خلال التحكم المشارك والمباشر. فالنضال من اجل تحرير التعليم والنضال ومن أجل إرساء ديموقراطية الحياة الاقتصادية لهو أمر متصل ومرتبط بالمجتمع بشكل لافكاك منه.

٧- أن التغيير المؤسساتى Institutional change يمكن أن يكون ذروه النشاط التعاونى co-operative activity للطبقات الاجتماعية ومن المقبول أن ثمة نقصاً أو إقتصاداً للوعى الموحد unified Consciousness وأن التشرذم لهو أمر تيسُّره التباينات السلالية والجنسية والاقتصادية والاجتماعية. ويمكن التغلب على هذه المشكلة - فقط - عن طريق تقديم بدائل تتلاقى فيها - فى وقت واحد - الاهداف المتخلفة للجماعات المختلفة.

وعلى الرغم من إعتقاد بولز وجينيتس أن الهدف التحتى ينبغى أن يكون فى نهاية الأمر - تفكك وتعرية النظام الرأسمالى. إلا أنهما يقران بأن المرحلة المبدئية للحركة الثورية تتضمن العمل فى - ومن خلال - المؤسسات الرأسمالية المتواجدة. «الخطو الطويل عبر

المؤسسات» ولأن الشكل هو الاشتراكية، فإنه يمكن أن يتم تحديد ذلك عن طريق النشاط العملى لا من خلال التنظير المجرد.

٨- وبرغم تأييدى بالتزامهم بتحول الاقتصاد الرأسمالى، إلا إننى - كما عرضت تواً أرى أن برنامجهما لا ينبع من أعمالهما، بل ربما يكون ما قدماه من المنهجية والانطولوجية لا يمكن أن تنبثق من هذا العمل. فافتقاد نظرية الوعى، والذاتية التى تسم ايديولوجيتهما، كذلك مفهوم التلاقى - السيطرة. كل ذلك يعطى انطباعاً لعدم الاتساق والتخبط لهذه الاستراتيجية.

٩- تلك هى الخطوط العامة الرئيسية للاستراتيجية الاشتراكية للتعليم، والتى يقدمها «بولز وجنيتيس». وقد تم إقتراح ضرورة قيام التربويين الثوريين بشق ومواصلة الطريق من أجل إرساء دعائم الديمقراطية فى المدارس والجامعات، وذلك عن طريق العمل نحو نظام السلطة المشاركة Participatory Power. والتى بموجبها تتم المبادرة الذاتية فى عمليات العمل وكذلك التحكم فيها من قبل العمال أنفسهم والذين عليهم كذلك أن يحاولوا تقويض أسس التطابق بين العلاقات الاجتماعية للانتاج والعلاقات الاجتماعية للتعليم فى الحياة الاقتصادية الرأسمالية، بمعنى أن يضعفوا بالتدريج من قدرة النظام على استمرار اللامساواة.

١٠- كما أن على الراديكاليين أن يخلقوا وعياً طبقياً موحداً - unified class Consciousness وذلك بأن يُجُّدوا فى توحيد المجموعات المتشرذمة. وأن يكونوا وحدة بين الطلاب والمدرسين والعمال. أن علينا أن نقاتل من أجل الممارسات التربوية المتسمة بالمساواة. والتى تضعف من قدرة المدارس على تمزيق (تشرذم) القوى العاملة. فتطور الرؤية للبديل الاشتراكى يتطلب تحولا ثورياً يساعد على النضال اليومى للعمال. أن مذهب الاشتراكية Socialism ليس واقعة أو حدثاً ولكنه عملية (صيرورة) a process وهدف تلك الحركة ليس مجرد اعادة توجيه القوة السياسية بل الانتقال والتحول للحياة الاجتماعية.

الفصل الرابع

الاصلاح التعليمى والتغير الاجتماعى في المجتمعات الرأسمالية

- أزمة النظم التعليمية المعاصرة.
- دور التعليم في استراتيجية التغير الاجتماعي.



مقدمة :

يحتل التعليم فلسفة ونظاماً أهمية قصوى فى بلدان العالم المتقدم والنامى على السواء، وتسعى الحكومات إلى طرح استراتيجيات لاصلاح التعليم فى إطار عمليه التغير الاجتماعى التى تتم فى المجتمع وفق درجة تطوره وأفق تطلعاته وطموحاته الوطنية والسياسية. ولقد ترتب على ذلك أن زادت ميزانيات التعليم بصورة ملحوظة خلال عقد الثمانيات والتسعينات. وأصبح التعليم بمشكلاته وهمومه يعد هاجساً وطنيا لدى الحكومات ولدى القوى الوطنية الساعية نحو تغيير وتطوير المجتمع.

وهذا الهاجس ليس فقط فى بلدان الجنوب، ولكنه أيضا فى بلدان الشمال، البلدان الصناعية المتقدمة، من هنا تصدق مقوله «دين رسك Dean Rusk» : يلعب التعليم فى بلدنا هذه الايام ادواراً عديده. فوجود المؤسسات الديمقراطية مرهون بوجود وتطور التعليم، لانه لا وجود للديمقراطية إلا بوجود الافراد الذين يتمتعون بتعليم عال، ووعى سياسى، والراغبين فى المزيد من المعرفة وتبادل الافكار، كما أن التعليم يحقق الديمقراطية الاقتصادية التى من شأنها ان تزيد من الحراك الاجتماعى. فالتعليم يضمن عدم ثبات الاوضاع الاجتماعية، وأن الصفوه مهما بلغت لا يجب أن تخلد نفسها. وحتى فى الدول النامية، فإن التعليم يحفز التنمية مؤكداً أن الغد ليس كالامس وأن التغير يجب أن يتحقق وأن دلائل المستقبل تبعث على الامل والتفاؤل[1].

من هنا أصبح التعليم محوراً أساسياً فى عملية اصلاح وتطوير المجتمع وتحقيق معدل من التنمية يعين الافراد على التمتع بدخل مرتفع وتحسن فى مجال الخدمات المختلفة فى المجتمع. ولم تعد هناك دولة فى عالمنا المعاصر، لا تولى التعليم الأهمية التى يستحقها بجداره باعتبارة عاملا ناظما لحركة الواقع الاجتماعى ومعينا على تحقيق استراتيجيات التغير الاجتماعى والرفاه الاقتصادى.

أولا : أزمه النظم التعليمية المعاصرة :

يرجع العديد من رجالات التربية والمشتغلين بالعلم التربوى تنظيراً وممارسة الأزمة التعليمية التى يمر بها العالم المعاصر الآن إلى العديد من الأسباب منها على سبيل المثال:

١- أن الطموحات الاجتماعية والاقتصادية المحبطة تؤدى إلى زيادة معدل الرغبة فى التعليم التى تتضمن الرغبة والحاجة الاكيدة للتغيير الجذرى.

٢- أن افضل السبل لحدوث تغيير اجتماعى فى الدول النامية هو أن تسلك تلك الدول نفس المسار التاريخى الذى سلكته الدول المتقدمة، مغيرة كل من الانظمة الاقتصادية والسياسية والثقافية كى تتماشى وتتفق مع مستوى الدول الصناعية المتقدمة فى الغرب.

وطبقاً لوجهة النظر هذه فإن التغييرات السريعة التى حدثت فى جميع انحاء العالم قد تمت منذ عام ١٩٤٥. هذه التغييرات الثورية قد تمت فى مجالات العلم والتكنولوجيا، الشئون الاقتصادية والسياسية، الانظمة (الابنية) الاجتماعية والديمجرافية (السكانية) كذلك الحال بالنسبة للنظام التعليمى (وهو ما حدث أيضا بالنسبة للنظام التعليمى). بالرغم من أن سرعة تغيره لم تساير سرعة التغييرات وجود تباينات بين الانظمة التعليمية والبيئة المحيطة. وقد القى العديد من المفكرين التربويين وعلى رأسهم «ڤيليب كومبس» الضوء على أربعة أسباب أدت إلى حدوث تلك التباينات :

أولاً : زيادة الطموحات نحو التعليم لدى الافراد والذى يحاصر كل من المدارس والجامعات.

ثانياً : الندرة الشديد ة فى الموارد : التى تحد من قدرة النظم التعليمية على سد المطالب المتزايدة على التعليم.

ثالثاً : الخمول الملازم للنظم التعليمية والذى يؤدى إلى الاستجابة ببطء للموائمة بين الشئون الداخلية والمطالب الخارجية. حتى وأن لم تكن المصادر هى العائق الاساسى لتحقيق الموائمة.

رابعاً : الخمول (الكسل) الملازم للمجتمعات ذاتها : والمتمثل فى العبء الناتج عن المواقف التقليدية، العادات الدينية، المكانة الاجتماعية والنماذج المحفرة، والهياكل المؤسساتية وجميعها معوقات تعيق الاستفادة المثلى من التعليم والقوة البشرية المتعلمة لتدعيم التنمية القومية.

فإن لم يتم التنسيق بين المجتمع ونظام التعليم القائم فإن التباين المتزايد بين التعليم والمجتمع يؤدى إلى حدوث شرخ (تصدع) لا محالة فى إطار النظم التعليمية وفى بعض الحالات فى اطار المجتمعات التابعة لتلك الانظمة. «وكومبس» يعتقد بأن الأزمة التعليمية هى أزمة عالمية فهى اكثر خطورة وأقل حيوية من أزمة الطعام وأزمة الجيش ولكن احتمالاتها الخطيرة لا تقل أهمية عنهما، والأزمة ذات طبيعة مزدوجة : فمن أحد الجوانب التوسع الهائل فى التعليم بعد الحرب العالمية الثانية قد هدد الاستقرار العالمى لانه فى كل من الدول المتقدمة والدول النامية لم يحدث تغيير فى الانظمة التعليمية كما أنه لم يحدث تغيير فى سياسة التعيين الاقتصادية لاستيعاب جميع الخريجين كقوى للعمل. ومن جانب آخر فإن معظم البلدان لم تهتم باشباع حاجاتها المستقبلية لتوفير قوى عمل ماهرة، لذلك استمرت النظم التعليمية مستقرة.

وطبقاً لرأى «كومبس» فإن مخرجات العملية التعليمية يجب أن تؤخذ فى الاعتبار أولاً : حتى يستطيع كل فرد فى النهاية تحقيق النجاح. والأزمة الوشيكة يمكن تفاديها من خلال زيادة معدلات النمو وتكريس الجهود من أجل تحقيق هذا الهدف. وكومبس لا يناقش قضية الامساواة فى التعليم «عدم تكافؤ الفرص التعليمية» وبالتالى مشكلة اللامساواة فى الاجور. بل على العكس من ذلك فهو يحاول استبعاد فكرة عدم المساواة الاجتماعية كهدف لذوى السلطة فوجهة النظر هذه تتماشى وفكرة «التقدم التطورى» فعلى الصعيدين العالمى والمحلى وفى الدول النامية يجب أن يكون المدخل للموارد من خلال التنمية الاقتصادية، الاقتناع السياسى والتعاون بدلاً من إحداث تغيير هيكلى جذرى.

النظرية الوظيفية :

ومن وجهة نظر النظرية الوظيفية يرى «كومبس» أن مشكلة النظام التعليمى تكمن فى مشكلة **عدم الكفاءة** فى الإدارة والأساليب الفنية التعليمية. كما أنه يرجع عدم كفاءة المدارس إلى الانفصال بين المناهج الدراسية وحاجات البلاد. فنحن نرى أن المناهج تخرج أو تنتج أقطاباً أو رواداً فى الدراسات الإنسانية بينما البلاد فى حاجة ماسة إلى العلماء والمهندسين. ومن خلال هذا الاطار فهو يرى بانه من المهم جداً الربط بين الاعداد الهائلة من غير المتعلمين وقوى العمل والنظم التعليمية، لذلك فهو يرى بأن يمد المجتمع

المدارس بالموارد اكثر من ذى قبل نظراً للزيادة السكانية، زيادة نفقات التلميذ الواحد وزيادة معدل إقبال الاسر المتوسطة على تعليم أبنائهم.

و «كومبس» على يقين من أنه من خلال الجمع بين التكنولوجيا والتعليم غير الرسمى والمساعدات الاجنبية بجانب الارادة الوطنية من الممكن ان نضمن لكل فرد فى المجتمع مستوى تعليمى عالى الكفاءة «ذو كفاءة عالية» وأن نضمن له وظيفة محترمة. وفى نفس الوقت فإن الاصلاح الداخلى لنظام التعليم ضرورى لتحقيق ذلك الهدف، والمناهج يجب تغييرها كما أن التعليم يجب توظيفة للوظائف المتاحة الآن أو التى ستتاح مستقبلاً. ويمكن أن نزيد من كفاءة المدرسة بتزويدها بأساليب فنية أفضل، والمزيد من التقويم. وأيضاً أعطاء كل من التلاميذ والمعلمين فى العديد من المؤسسات داخل المجتمع، فالبيروقراطية يجب أن تقل حدتها ويجب أن يتحول الرجل التقليدى إلى رجل عصرى عن طريق الاقتصاد. وعلى الصعيد العالمى يجب نقل المعارف والموارد المتاحة من الدول المتقدمة إلى الدول النامية:

فالمساواة من وجهة نظر **الوظيفية** هى قضية سياسية، فقد توفر الحكومة دخل أكبر وفرص تعليم متساوية، لكن ذلك سيكون فى مقابل الحفاظ على السلطة وعلى حساب تحقيق مستوى إنتاج أسرع، لذلك فقضية العدالة لا تتحقق إلا بغرض الاستقرار السياسى. واشارة إلى جعل النظام أو الانظمة المدرسية أكثر ديمقراطية فإن «كومبس» يذكر أن: النظام المدرسى المختار (المنتقى) فى مثل تلك البلدان (النامية) ليس من السهل تقبلها من الوجهة السياسية وهذا يمكن تبريره عملياً **فأولاً** : أن الحالة الاقتصادية للبلاد لا تسمح بتحمل المزيد من النظم المفتوحة. **ثانياً**: عند محاولة تبنى إحداهما فإن ذلك سيبطئ عملية النمو الاقتصادى وسيرجىء الموعد الحقيقى لتبنى إحدهما.

وكومبس لا يعترض على المساواة كهدف ثانوى فى المجتمع ولكنه لا يتعامل معه كأساس لتحقيق المزيد من الكفاءة فى المؤسسات الاجتماعية أو تحقيق التنمية الاقتصادية على المدى البعيد.

إن المشكلة الكبرى التى تواجه الأنظمة التعليمية هو إرتفاع التكاليف المدرسية، ولكن تحليلات أسباب ارتفاع تكاليف التعليم اقتصرت على مجرد آراء عن البناء وطريقة النظام

السارى فى التعليم الرسمى، وقد اشار إلى البناء الاقتصادى والاجتماعى الذى يجيز المعلمين ويكافئهم والذى يؤدى إلى إيجاد علاقة بين المعلمين وتلاميذهم، لذلك فالحل الوحيد لمشكلة ارتفاع تكاليف التعليم - نظراً للمطالب الاجتماعية للتعليم الرسمى - هو تقديم الطرق الرأسمالية المكثفة مثل التكنولوجيا بدلاً من المعلمين (بالرغم من وجود بطالة حتى بين العمال المهرة فى العديد من البلدان) واقتراض مبالغ مالية من الخارج، فتح الباب للتعليم غير الرسمى بجانب التعليم الرسمى وهذا الحل الأخير يتيح الفرصة للأطفال والبالغين ممن لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالتعليم الرسمى. بالاضافة إلى أن «كومبس» اقترح تحسين الإدارة فى كل من التعليم الرسمى واللارسمى وبالتالى تحسين اوجه الانفاق على التعليم.

وقد ركز كومبس فى تحليله على الكفاءة المدرسية دون ربطها بالأهداف وكباقى المخططين فإن كومبس لم يلق بالاً إلى أهمية تحديد المهتمين بالتعليم (الخبراء) كمعيار كفاءة النظام، عندما تجنب عرض قضية العائد من هذا النظام فكيف إذا يمكن التحقق من عدم كفاءة النظام إذا لم تكن مخرجاته محددة أو معروفة مسبقاً.

إن الاعتقاد السائد بأن المدارس قد أنشئت لتنمية المهارات الكلامية أو المعرفية كهدف أساسى. ولكن وظيفة المدرسة فى الواقع لا تقتصر على هذه المهمة فحسب، فالمدرسة تنقل الثقافة، القيم، وتوجه تلاميذها للادوار الاجتماعية فى المستقبل. واولئك الذين لديهم القدرات هم الذين يحتاج اليهم الاقتصاد والمجتمع - فهم الذين تتوافر لهم القدرة الكلامية، الوعى بقيمة الوقت والتجاوب النابع من الذات لمصلحة من حولهم أكثر من إهتمامهم بمصالحهم الشخصية. فهؤلاء يكون اداؤهم فى المدرسة افضل. فالمدارس تختار الأفراد على أساس القدرات المتطلبة من البيئات الاقتصادية الرأسمالية تماماً كما يعتمد النظام الاقطاعى على الأسرة كأساس للمركز الاجتماعى. واخفاق كومبس فى تحليل دور المدرسة كموزع للأدوار الإجتماعية يعد أخطر قصور فى تحليله فهو يقرر بأن الهدف من المدرسة هو إنتاج الخريجين وعدم كفاءة المدرسة ترجع إلى تسرب أعداد كبيرة من التلاميذ قبل التخرج وعلى أى حال فإن الهدف من المدرسة ليس إنتاج متسربين بل إنتاج خريجين. وبهذا المقياس (المعيار) فإن العائد منهم سيكون ضعيفاً.

ولكن إذا كان الهدف من المدارس هو إنتاج خريجيين فما هو السبب أن الغالبية العظمى من المتسربين أو غير المتسربين أو غير المكملين؟ قد يكون السبب هو أحد أمرين : فإما لعدم وجود مدارس كافية (فمثلاً معظم المدارس الابتدائية فى امريكا اللاتينية لا تتعدى مرحلة الصف الثالث) أو أنه قد يكون بسبب الامتحانات الانتقائية. فإذا ألقينا نظرة على بناء النظام التعليمى وطريقة توزيع الموارد على المدارس، فإنه سيتبين لنا أن المدارس لا تستوعب سوى أعداد قليلة من التلاميذ الذين سينتهون من المراحل الدراسية وتبعا لذلك سيتم توزيع الموارد ومساحة الفصول والمعلمين، لذلك فما علينا إلا أن نستنتج أن المدارس ما هى إلا منتجة للمتسربين أو غير المكملين للمراحل الدراسية وبالمثل فإذا كانت الأقلية الحاكمة هى من إستفادت بهذا القدر اليسير من الفائدة للنظام التعليمى. إلا يعنى ذلك أن مثل هذا النظام هو نظام منطقى داخل هذا المجتمع، فلماذا اذن نتوقع حدوث تغيير فى التوزيع المدرسى رغم عدم حدوث أى تغيير فى البناء الاجتماعى، الاقتصادى أو السياسى، وفى الحقيقة أن تزايد نسبة التعليم وسرعة تطور التكنولوجيا وغيرها من التغيرات التطورية التى ذكرها «كومبس» آنفاً لم تغير من طبيعة توزيع الدخل أو البنية الاجتماعية منذ عام ١٩٤٥ حتى فى المجتمعات المتقدمة. أنه لا يمكننا الحديث عن التغيرات الهامة فى كفاءة المؤسسات من أجل زيادة نسبة التوظيف والنمو، توزيع الدخول، الثروة والتعليم إلا عندما يحدث تغيير جذرى فى بنيات المجتمع بأكمله.

وهذا ما يقودنا إلى الخاصية الثالثة لتحليلات «كومبس» فهو يفترض أن البطالة بين المتعلمين منشأها وجود فجوة بين مخرجات النظام التعليمى وحاجات الاقتصاد الحديث. فكما هو الحال بالنسبة لقضية التعليم فقد ناقش «كومبس» قضية البطالة وبطالة المتعلمين وأرجعها إلى مشكلة الإدارة. فيجب أن يحدث تنسيق بين الاقتصاد والمدرسة لتوفير وظائف أكثر لتوفير التدريب المناسب داخل المدارس لشغل تلك الوظائف. وهذا يفترض أن يوضع الاقتصاد محل نقاش لينظم أن يتم تنظيمه ليوفر الوظائف الكافية دون الحاجة لاعادة بناء جذرى[٢].

أنه لمن المقنع بأن نقرر أن أى إقتصاد للتجارة والاستثمار مرتبط بالدول الصناعية، سيكون له بناء وظيفى وتكنولوجى مرتبط بالنظام العالمى. وتبعاً لذلك سيكون لذلك تأثير على سوق العمل والنظام التعليمى. وفى هذا النظام فإن الزيادة فى العمالة وأيضاً الأرباح

(المكاسب) سيتطلب تعديل شديد فى العلاقة مع الدول الصناعية. ويرجع « **كومبس**» عدم كفاءة سوق العمل والبنيات التعليمية إلى أنها غير حديثة. ونحن نضيف بأنها قد أتت نتيجة للأشكال الرأسمالية المستوردة التى حُرفت (شوهت) كى تلائم اقتصاد البلدان غير الصناعية، وإلى حد بعيد فإن هذه الأشكال لم تخدم سوى الصفوة الحاكمة والمنتجين فى الدول الصناعية.

إن العديد من الدول غير الصناعية الآن تحاول أن تنتج نفس المنتجات (السلع الاستهلاكية) التى تصنعها الدول الصناعية مستخدمة نفس التكنولوجيا ونظام الانتاج. وهذا النوع من نظام الانتاج يزداد على إفتراض أن الدول ذات الدخل المحدود اليوم من الممكن أن تعيد نفس تاريخ التنمية للدول الصناعية الكبرى ولكن فى فترة وجيزة، ولكن إذا اتبع المجتمع النامى السلع الاستهلاكية ذات الطابع الاستهلاكى المرتفع المستوى فإن عدد قليل فقط سيمكنة انتاج واستهلاك تلك المنتجات. والنفقات التعليمية سوف تركز فى المناطق الحضرية لتدريب أعداد قليلة ليكونوا مؤهلين للعمل بالقطاعات الرفيعة المستوى لانتاج سلع استهلاكية على قدر عال من الجودة وخاصة السلع المعمرة. فالتكنولوجيا المستوردة ونظام الانتاج جعل من الأربح والمفضل إجتماعياً إنتاج السلع المرتفعة الاثمان التى يستخدمها ذوى الدخول المرتفعة ويرجع كومبس بأن المصدر الأساسى لمشكلة البطالة ليست العناصر التقليدية فى المجتمعات غير الصناعية بل القطاعات الحديثة المرتبطة بالاقتصاد الحضرى هى السبب الرئيسى.

ومشكلة البطالة بين المتعلمين هى إمتداد لهذا الموقف البنائى. فإذا وجدت نسبة بطالة ثابتة فى المجتمع وازداد معدل مستوى التعليم بين القوى العاملة. فإن معدل مستوى التعليم بين العمالة الزائدة سيرتفع هو الآخر. وهذا حقيقى فمعدل مستوى التعليم بين الشباب أكبر من الذين يعملون بين الشباب أكثر ميلاً للبطالة.

وتعتبر البطالة بين المتعلمين أمر خطير لسببين: **أولاً** إنها مضيعة للموارد.

وثانياً: لأنها تشكل تهديداً للاستقرار السياسى إلى نقص معدل النمو الاقتصادى فكومبس يرى أن المدرسة تلعب دوراً فى الرغبة الكافة للاطاحة بالنظم الاجتماعية والانظمة السياسية فإن مطالب البطالة المتعلمة تشكل أحد الخطرين على النظام والخطر

الآخر هو عدم اشباع المطالب المتزايدة على التعليم. ومصداقية تلك النظرية ترجع إلى أن تلك المجموعات التى تشكل خطراً على الاستقرار فى المجتمعات الرأسمالية تعتمد على التعليم كأدارة تحريرية أو كمحرك لفعل الافراد.

ولكن **كومبس** لم يقيم الدليل على أن هاتان المجموعتان هما العامل المحفز لعملية التغير: **فأولاً**: لم يدعم كومبس رأيه الداعى فيه إلى أن البطالة المتعلمة تمثل الخطر الأكبر على الاستقرار السياسى من البطالة غير المتعلمة. كما أنه ليس من الواضح بأن اولئك الذين حظوا بالتعليم فى المرحلة الابتدائية، الثانوية أو الجامعية بأن لديهم نزعات نحو التغيير الجذرى فى أكثر مما لو لم يكونوا قد أتيحت لهم فرصة الالتحاق بالمدرسة. وهذه القلة المحظوظة ممن يكملون التعليم سيشغلون وظائف تتفق وطموحاتهم بعد تخرجهم. فهم فى معظم البلدان على الأقل الأجيال الجديدة ينحدرون من أصول إقتصادية وإجتماعية عريقة أو أنها تكون من أكثر الطبقات إتصالاً بالحضارة الغربية.

ومشكلة البطالة تتضح بشكل أوسع بين أولئك الذين ينحدرون من الطبقات الفقيرة -ذات المستوى المتخفض - فإذا ما توفرات (أتيحت) لهم فرصة التعليم والتخرج فإن هؤلاء التلاميذ الذين لا علاقة لأسرهم بالشئون السياسية فإن المدرسة تعيد موقفهم الإجتماعى وتنحيهم جانباً عن المسار السياسى لذلك فبعد تخرجهم يتم استبعادهم عن شغل الوظائف فيتحولون إلى عمالة زائدة. لذلك فعامل المدرسة ذو أثر تافه مقارنة بعامل الأسرة (الموقف الاجتماعى للأسرة) وربما كان لهذا العامل إتجاه مختلف عما تنبأ به «كومبس» أى أن (التعليم) سيكون عامل إستياء وتكون وظيفته اجتماعية داخل هذا النظام.

ومن خلال الاشتراكية السياسية فإن العديد من الهيئات بما فيهم المدارس تساهم فى تدعيم النظام السياسى والثقافة فحتى «ايفان اليتش» يناقش قضية أن المدرسة تساهم فى تقبل التلاميذ للفشل إذا كان ذلك دورهم فى المجتمع والطموحات نحو المزيد من التعليم تشدد حدتها فى الدول الرأسمالية حيث التعليم هناك مسئولية الأفراد أنفسهم، فالفشل هو خطأ الفرد ذاته. فالبتأكيد لا يوجد ما تعلمه المدرسة، وخاصة المدارس التى تعكس المجتمع المؤسساتى الجامد فهى تخلق فى الأفراد النزعة (الميل نحو التغيير الجذرى

للمؤسسات) فكومبس يقرر أن وجود المدارس المحافظة الموظفة لنقل القيم المحافظة تتعارض مع القوى الأخرى التى تخلق روح التغيير الجذرى لدى الأفراد. ولكنه لم يناقش سوى واحدة من تلك القوى الأ وهى البطالة فإذا لم تتوفر الوظائف الكافية للإفراد فمن المؤكد أنهم سيتمردون وما لم يتعرض له «كومبس» هو أن البطالة بين المتعلمين تجعلم عرضه لاتخاذ أى موقف متطرف أكثر من أولئك الذين لم يتلقون حظاً من التعليم.

وفقاً لرأى **كومبس** فالمجموعة الثانية هم اولئك الذين لم تتاح لهم فرصة التعليم المنشود. هم أيضاً يعدون خطراً على الاستقرار السياسى والاجتماعى. فهم غالباً ما يكونون متعلمين ولكن عاطلين. وهذا بالتحديد هو السبب وراء سعيهم للحصول على مزيد من التعليم فهم يعتقدون أنه بالحصول على مزيد من التعليم فإنهم سيحصلون على فرص عمل وتحول الاستياء إلى المطالبة بمزيد من التعليم يتعارض مع الكثير من مخاوف **كومبس** فطالما آمن الأفراد بأن المخرج الوحيد هو الحصول على المزيد من التعليم فإن البناء الاقتصادى والاجتماعى أبداً لن يتغير. ولكن «كومبس» يفترض أن التعليم هو قضية سياسية هامة لدى أولئك الذين لم يتلقوا حظاً كافياً من التعليم وهم على استعداد أن يطيحوا بالنظام القائم للحصول عليه[٣].

ثانيا : دور التعليم فى استراتيجية التغير الاجتماعي

١- التعليم من أجل التطور

إن الخوض فى وصف سمات التطور الرأسمالى يؤدى بنا إلى فهم طبيعته والتعرف على آلياته، ولكى نفهم هذا التطور فمن الضرورى فهم طبيعة النظم التعليمية والتغيرات فى الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول الرأسماليه المتقدمه.

ولعلنا نتساءل ما نوع النظام التعليمى الذى نتوقع من الدولة الرأسماليه أن تمدنا به فى هذا الموقف التطورى؟ فهل نتوقع لكل الأفراد أن يستقبلوا تعليماً يساعدهم على المشاركة فى عملية النمو الاقتصادى وفى اتخاذ القرار من أجل الانتاج؟ أم هل نتوقع أن الأطفال سيتعلمون من خلال مؤسسات تعليمية رسمية لكى تتماشى مع احتياجات الرأسماليين والتى تتضمن بعض العمال ذوى الأجر المرتفع بالإضافة إلى العدد الهائل من العاطلين والذين يعتقدون فى الأيديولوجيا السائدة التى تبرز ظلم النظام الرأسمالى للإنتاج؟

ونحن نتساءل كيف يصنف النظام التعليمى فى مجتمع ما حيث ثمار الإنتاج وسُلّمه الوظيفى موزع بطريقة ظالمه؟

إن النظام التعليمى الذى أسس فى الولايات المتحدة الأمريكية فى القرن التاسع عشر كان يهدف إلى جعل الأفراد نافعين فى التدرج الطبقى للرأسمالية الجديدة وليس من أجل تنمية العلاقات الإجتماعية والتى تحملهم تحت هذا الإطار الإجتماعى للجميع، وعليه فإن المدرسة لم تعد لمساعدة هؤلاء الأفراد لكى يصلوا لدرجات تلوا الطبقة الحاكمة ولكن حاولت أن تعد هؤلاء الأفراد لرغبات هذا التسلل الطبقى بغض النظر عما إذا كان ذلك يعود عليهم بالنفع أم لا، ونحن نُعرف ذلك بالهيئة الإستعمارية للمدرسة وإن التحول من القديم إلى التدرج الطبقى الرأسمالى يحدث على الأقل فى قطاعات محددة ولكن أدوات التغيير لا تدرس فى تلك المدارس.

وعليه فإن التعليم بهذه الصورة يعد مؤسسة لإعادة الإنتاج والتى تعمل من خلال دورها فى هذا النظام محاولة أن تشكل الأطفال لكى يؤدوا أدوار حتمية اختيرت لهم ووظائف تعتمد على طبقاتهم الاجتماعية وبهذا لا الأطفال ولا الكبار «متضمين المدرسية» قادرين على فهم علاقتهم بتلك المؤسسات بما فيها المؤسسات التعليمية وكيف يستطيعون تغيير تلك المؤسسات لكى تتلاءم مع احتياجاتهم أو رغباتهم.

أن البناء التعليمى من حيث الشكل والمحتوى أعد من خلال الدولة البيروقراطية ويمثل اهتمامات طبقة معينة، وهذه الاهتمامات تنفذ من خلال المدارس. إن الدراسة التمهيدية للمدرسة تشكل نموذج للتغير ولكن بمجرد تنفيذ هذه الدراسة نجد الأفراد يهيئوا لمستوى معين من الوعى الاجتماعى لا أكثر من ذلك.

إن الوضع فى الاقتصاد الرأسمالى يجعل من الصعب علينا فهم دور المدرسة فى عملية تطور التعليم وعلى ذلك فالدولة تمثل المرشد التعليمى لعملية التقدم عبر طرق محددة، ولهذا السبب فإنها تقدم أيديولوجيا للتقدم من خلال النظام المدرسى وبالإضافة إلى المؤسسات الأخرى التى تعكس تحكم بعض الجماعات فى المجتمع التى نجحت فى التحكم فى جهاز الدولة أكبر فترة ممكنة[٤].

● **وعلى سبيل المثال :** نجد فى الولايات المتحدة الأمريكية، الحكومات التى تؤيد التقدم الرأسمالى الذى وصف من قبل تدفع بفكر محكوم بلا احتياجات المحلية للبيروقراطيين.

ومن ثم فالنظام المدرسى يعكس اقتراب الحالة من التطور ليس فقط فى إعداد الأطفال كى يتلاءموا مع مختلف الطبقات الممثلة فى التدرج الطبقى والتى تم تشكيلها لإنتاج الخامات تحت هذه الظروف لعملية التقدم بل أيضاً محاولة تنشئة الأطفال لأشكال ثقافية محكومة بأدوار مرحلية فى الدول. إن احتياطى الدولة من التعليم الرسمى لهذا السبب منظم فى نطاق واسع ليؤيد احتياجات الطبقات التى تتحكم فى أجهزة الدولة. وفى حالة الدول الرأسمالية حيث نجد البيروقراطيين الوطنين يمثلوا مراكز القوة، فى الحكم وعلى ذلك نلاحظ أن الدولة استُغلت كمؤيد لاحتياجات العمال الكادحين والوضع الأيديولوجى للرأسمالية ودورها الأمثل لطريق التقدم.

ومن الطبيعى تحت هذه الظروف أن التعليم الفردى والتعليم للأقلية العنصرية لديه أولوية أقل من الرأسمالية والمديرين الفنين الذين يتحكموا فى الاقتصاديات الصناعية. ومع ذلك فإن الرأسماليين أنفسهم بالإضافة إلى المديرين الفنيين يهتمون بإنتاج حشد كبير من العمال المهرة والنصف مهرة فى المناطق المدنية والذين يضغطون على مصدر أجور العمال المهرة جاعلين التوسع الصناعى والتكدس الرأسمالى أكثر سرعة. وبالإضافة إلى ذلك فهم يهتموا أيضاً بتهيئة الأطفال من ساكنى الحدود لتقبل قدرهم المحتوم والذى وضع لهم فى الدرك الأسفل من الطبقة المدنية[5].

وربما لهذا السبب يمتد الوضع الحالى ليشمل كلاً من المدارس الابتدائية والثانوية لإبراز حشد كبير من احتياطى الأيدى العاملة المثقفة ولمساعدة التباين فى عملية التقدم بطريقة منطقية. فهناك تباين هائل بين النسق التعليمية فى الولايات المتحدة، لذوى الطبقات الوسطى والنسق التعليمية للأقلية حتى بداية المرحلة الابتدائية. مدارس الأقلية سقيمة التجهيز ومناهجها تسير على نمط الطبقة الوسطى البيضاء والتى طورت من خلال جهاز الدولة ومؤلفى نصوص الكتب المدرسية ينبثق من الأيديولوجيا الرأسمالية ونهج الطبقة الوسطى البيضاء. إن الكم والكيف للتعليم الإلزامى أيضاً يختلف اختلافاً كبيراً بين الطبقات الإجتماعية المختلفة.

عادة ما يوجه أطفال الطبقات العاملة الذين يصلوا إلى مرحلة التعليم الثانوى إلى التدريب المهنى فضلاً عن الإعداد اللازم لتأهليهم للتعليم الأكاديمى الجامعى. وأخيرا عندما يتسع المجال الجامعى ليتحد مع استجابات واحتياجات الدولة البيروقراطية فإن هناك اختلافاً فى الأجر بين أطفال الطبقة العليا وما يتبعها من أطفال الطبقة الدنيا وعلى ذلك فإن الكليات العليا كالطب والهندسة والتى تتطلب تفرغ كامل للدراسة حيث يبدو من الصعب العمل مع وجود فرصة الإلتحاق بالجامعة تشغل فقط بشباب الطبقة العليا.

ومن ثم فإن النظام التعليمى الكامل من حيث طبقاته المختلفة والتى يوجه إليها الغالبية العظمى من مصادر الدولة المخصصة لتعليم الأطفال والتى تؤيد هذا النوع من التعليم والتى تعد الأطفال للعمل فى قطاعات الاحتكار ومستويات التدريب الإدارى والتنمية التى يتطلبها هذا القطاع. وعلى الصعيد الآخر فإن الأطفال غير المرجحين للعمل بهذا القطاع يتلقوا قدر ضئيل جداً من مصادر الدولة التى تقدمها للتعليم.

بالإضافة إلى ذلك فإن المنهج لمستويات التعليم المختلفة منظم لإعداد الأفراد من أجل الاشتراك فى العمل المتكامل فإذا لم تتوافر الفرصة أمام هؤلاء الأطفال ليحصلوا على عمل إدارى أو فنى فإن كثير من التعليم الذى تلقوه لن يؤهلهم للمهام التى يقوموا بها سواء أكانت أعمال جيدة أم وضيعه. وعلى ذلك فإن التعليم يلعب بالفعل دور هام فى تهيئة الأطفال لكى يؤمنوا أن قصورهم ليس نتيجة لاخفاق النظام التعليمى وإنما نتيجة لعجزهم عن النجاح فى الدراسة وكونهم غير قادرين على الحصول على نوعية الوظائف التى تدر عليهم ربح مرتفع وهذه هى وظيفة مبدأ التشريع للتعليم العام وعلى الرغم من اتساع النظام التعليمى وزيادة متوسط النسبة فى المستوى التعليمى فإن عدد الوظائف الإدارية والحرفية المتاحة تزداد بنفس المقدار ولهذا نجد أن النجاح فى الدراسة مازال قاصراً أن يقدم وظائف لهذا الحشد الغفير من الأفراد حتى فى القطاعات التى تقدم أجر مرتفع، والسؤال الذى يعرض نفسه بإلحاح وهو : **هل ممن الممكن استقبال أو استنباط خطة استراتيجية داخل النظام التعليمى الحالى للولايات المتحدة والذى سوف يساهم فى تغييرات متعلقة بالبنية الاقتصادية والإجتماعية للولايات المتحدة الأمريكية؟!** والإجابة على هذا السؤال تتوقف على:

١- ما إذا كانت التغيرات فى النظام التعليمى لها تأثير فعال على الطريقة التى من خلالها ترتبط أذهان الأفراد بعضهم ببعض فى الاقتصاد والإجتماع ومدى تأثير ذلك على القوة والمساهمة السياسية.

٢- ما إذا كان من الممكن تقديم تنظيمات ووظائف للتعليم الرسمى لإمدادهم بإصلاحات فعالة. ولكننا إلى حد ما نشك فى توافر الظروف الملاءمة لتطبيق أحد هذه الافتراضات المنطقية ولكن هناك على الأقل دليل على أن التغيرات فى التعليم الرأسمالى يمكن أن تبدأ على نطاق واسع فى مواجهة الظروف السياسية والإقتصادية.

وبالمثل هناك سؤال يفرض نفسه إلا وهو، ما إذا كانت هذه التغيرات فى التعليم الرسمى تحدث تغيرات فى البيئة التعليمية والتى ستتغلب على قوة الظروف السياسية الإجتماعية التى يصطدم بها الطلاب بعد إنتهاء الحياة الدراسية والتحاقهم بمجال العمل.

وكما أشرنا سابقاً فعلى الرغم من كون النظام المدرسى عامل أساسى فى الولايات المتحدة الأمريكية فإنه عنصر أساسى للمجتمع ككل وبخاصة فى إعداد الأطفال للجهد الجسدى. وتحت هذه الظروف فإنه من المفيد على الأقل مناقشة بدائل استراتيجية لهؤلاء الأطفال الذين يعيشون فى نظام التعليم الذى يرون أنفسهم قادرين على تغير مكانهم فى العمل بطريقة لا يوجد للإصلاح فيها مكان.

ولكى تطور هذه الخطط الاستراتيجية فمن الضرورى أن نحلل مكانة التعليم فى المجتمعات الرأسمالية وعليه نحدد نوع المجتمع الذى يقودنا إلى تغير المدارس ونحن نؤمن بأن المدارس فى الولايات المتحدة مقسمة إلى طبقات اجتماعية وأن التعليم الذى يتلقاه الأفراد لا يزيد من قدرتهم التعليمية ولا يساعدهم على فهم الظروف الإجتماعية والإقتصادية المحيطة بهم.

وإن عدم الكفاءات فى النظام التعليمى ليست صدى للجدل أو المناقشة العارضة. وبالإضافة إلى ذلك فإن المدارس على مدار التاريخ صممت لتؤدى وظائفها بطريقة تجعلها تترك الغالبية العظمى من الأفراد يأخذون قسطاً ضيئلاً من التعليم أقل من قدرتهم العقلية

وفى الوظائف التى تتطلب معرفة أقل مما تعلموها فى المدرسة وكل هذا بسبب أن الاقتصاد كان وما زال منظماً على أن الأهمية القصوى من التعليم والمعرفة النفعية تكون للأقلية أكثر منها للأغلبية.

وإن المجتمع الذى ننشده هو فى المقام الأول يوجه نحو رفاهية الإنسان فضلاً عن الأهداف العظمى التى تعود للرأسمالية. وهذا يعنى أن كل فرد يريد أن يعمل يجب أن نضمن له وظيفة تلاءم المستوى المعيشى الذى يحيا به تحت ظروف العمل التى يطورها ويتحكم فيها أصحاب العمل الديمقراطية بطريقة ديمقراطية. أو بمعنى أخر إن التغيرات التى تناضل من أجلها فى المدارس يجب أن تشجع الاتجاهات والقيم التى تساهم فى تجريد الرأسمالية وخلق ديمقراطية اشتراكية إنسانية يحكمها فى المقام الأول المستوى المحلى وتتخلل وتعم جميع الأوجة الإقتصادية والحياة الإجتماعية.

إن استراتيجيات التربية التى تهدف إلى هذا النموذج من المجتمع يجب أن تتعامل مع تقنية التحكم فى نظام التربية الرأسمالى والاشتراكى والتناقضات الممكنة التى تقدم من خلال هذه التربية وسوف نتعرض بالتفصيل لشرح هذين المفهومين.

٢- تقنية التحكم: The mechanism of Control

فى البداية فإننا نعتبر الدولة فى نموذجنا أنها صالحة كتقنية رئيسية حيث أن جمهور الشعب يتحكم فيه من خلال الرأسماليين الذين يقودون عملية التطوير إما من خلال المدارس أو وسائل الإعلام وبالإضافة إلى جهاز الدولة القمعى. ونحن نعتبر المدارس إحدى آلات التحكم فى هذه العملية ويستخدم عنصرين أساسيين للتحكم داخل النظام المدرسى.

اولهما : هيئة التدريس فالمدرسين يندرجوا تحت الطبقة العاملة أو الطبقة الدنيا من المجتمع وعليه فهم يطمحوا للوصول إلى طبقة أعلى فى البناء الطبقى، ولهذا نجد أنه من الأفضل أن نلقى نظرة على المدرسين الذين وظفوا من قبل الدولة كمسئولين أو فى وضع رقابى على المعرفة الإنتاجية وللسلوك الاجتماعى للأطفال بحيث أنهم يعيشوا حرية البيروقراطين المحليين وحرفية الطبقة الوسطى وبناء على ذلك فهم يتبعون القيادة العليا لرفع تلك القيم ويلتزموا بالولاء للأسلوب الرأسمالى فى الإنتاج. ومن ثم يبدو من الملاحظ أن المدرسين يقوموا بدور الرقيب أو المجموعة المشرفة التى تهتم أولاً وأخيراً بمكانها فى

التدرج الطبقى والذى يكافىء المدرسين على قدرتهم فى تخليق أطفال يتلاءموا مع مناطق مختلفة فى البناء الاجتماعى والاقتصادى.

وثانيهما: بالإضافة إلى استخدام المجموعة المشرفة للتحكم فى سلوك وقيم الأطفال فى أنواع مختلفة من المدارس وعلى مستويات مختلفة من التعليم فإن الدولة تنشر وسائل المعرفة من خلال المدارس بمقادير مختلفة لطبقات اجتماعية مختلفة. فمن المحتمل عند اقتران وسائل المعرفة بالمعرفة الفنية أن تلعب دوراً هامًا فى تحفيز نحو المشاركة السياسية وبخاصة فى المجتمع الصناعى ولا جدال فى ذلك، إذا توافر لدى الشخص الراحة مع التكنولوجيا الحديثة وكانت لديه القدرة على فهمها، سنجد صعوبة قصوى فى عدم مشاركته فى اتخاذ القرارات. إن وظيفة المدارس فى نشر تلك المعرفة تختلف باختلاف:

أولاً: بإعطاء مقادير مختلفة من المعرفة للأطفال على مستويات تعليمية مختلفة. ومن ثم فإن أطفال المرحلة الابتدائية سوف يكتسبوا فهم ضئيل جداً للظواهر المحيطة بهم. بينما الأطفال الذين يصعدوا إلى المراحل التعليمية العليا والجامعات سوف تتكون لديهم المقدرة لفهم وتحليل هذه الظواهر على نطاق واسع.

ثانياً: إن كل مستوى تعليمى يختلف باختلاف الطريقة التى تتبعها الدراسة، المدرسية فالمدارس التى تقدم ضروب من التسلية لذوى الدخل المرتفع لديها الكثير من التجهيزات المتاحة، حيث أنها تعمل على تنشئة الأطفال فى احتكاك مباشر للخبرة العريضة المتنوعة والممتزجة بالتكنولوجيا المستخدمة لإنتاج أنواع معينة من البضائع. أما أطفال عائلات الدخل المنخفض لايحصلوا على مثل هذه الخبرة، ومن ثم فإنه فى حياتهم العملية سيجدون قدر كبير من الصعوبة لفهم التغيرات الحادثة حولهم والتى تسبب لهم الحيرة. إن المنهج والمدرسين من أهم وسائل التحكم الاجتماعى للطلاب داخل النظام المدرسى وتوظف لإعادة إنتاج البناء الطبقى من خلال الجدارة والاستحقاق المزعومه.

٣- المتناقضات في العملية التعليمية:
Contradictions in the Educational Process

على الرغم من أن الرأسمالية المحلية المهيمنة فى الأقطار الرأسمالية تحاول جاهدة أن تستخدم النظام التعليمى لزيادة قوتها المسيطرة على وسائل الإنتاج، وبالرغم من كونها ناجحة فى إقناع الأفراد لتقبل هذا النظام الجائر، ولكنها ربما تفشل فى إقناع الأطفال وذويهم وذلك لأن الواقع فى المدرسة يعكس ما يواجهه الأطفال بالفعل.

إن التعليم الرسمى فى نظام الدولة المحكم ربما يخلق طموح لايتحقق والذى وربما يقود الناس للاستفسار عن النظام الاقتصادى وأيضًا التعليم الرسمى يعلم مهارات من بينها القراءة والتى تنمى فيهم موهبة أدبية دون قصد من هذا النظام التعليمى، تعمل المدارس على تنشئة أفراد ناضجة من الطلبة وعلى الرغم من كون المدرسين محكومين بهذا النظام فربما يقدم المدرسون أفكاراً تختلف عما يتعلمه الطلاب من ذويهم[٦]. ومن ثم فالمصنع بالمثل يساعد الرأسماليين على زيادة سيطرتهم على العمال فى مجال العمل ويساعد على تضافر قوى العمال فى مجال العمل ويساعد على تضافر قوى العمال الذين يعملون فى نفس المجال يعمل منظمى الطبقة العمالية على تحسين أوضاعهم الاجتماعية.

وتحاول المدارس أيضًا جاهدة أن تُخضع قيم وسلوك الأفراد لعملية محددة من عمليات التقدم. وهناك تلازم بين التطور الرأسمالى وبزوغ نوع من الظلم حيث يساق القليل فى عملية الإنتاج والأغلبية ربما يلتحقوا بالمدرسة وليس لهم حق المشاركة فى الإنتاج القومى. وفى نفس الوقت على الرغم من أن المدرسة تعمل على اتحاد القوى الطلابية وتخلق الاحترام المتبادل بينهم لأن المدرسة تمنحهم المدرس والمدير أو المديرة غير المقتنع تمامًا بأن عليه أن يقدم للطلاب واقع فعلى لن يتواجد لهم.

وحيث أن الرأسماليين والمديرين يعملون على دفع مسيرة التعليم من أجل تحضرهم المنشود وتنمى معرفتهم الادراكية بمدى القوة الكافية فى عملهم. وتشعر الدولة أنها مجبرة لأن تجعل التعليم الإلزامى متاح للعامة. وبالرغم من الارتفاع بالمستوى التعليمى للقوة العاملة فمجرد وصولها للسوق الوظيفى تجد أنها قد أعدت لوظائف قد مارسها آبائهم منذ عهد سحيق والتى لاتتطلب قدر كبير من التدريب، وهذا ما يخلق لديهم نوع من الاحباط. لكن نسبة ضئيلة فقط من خريجى النظام التعليمى تعكس أنه ذو شأن عظيم ومن وجهة نظر «جينس» فإنه للنظام المدرسى أهمية تتمثل فى خلق قوة إدراكية متحضرة مفيدة للإنتاج.

ولهذا فإذا لم تعمل بجد فسوف تخلق العديد من المشاكل لهذا النظام التعليمى. وعلى الصعيد الآخر بينما يحاول النظام المدرسى جاهداً إعداد الأيدى العاملة إعداداً فعالاً يؤهلها أن تتضافر سويًا داخل المدرسة وإمكانية تعاطف المدرسين معهم ربما يخلق الظروف التى من خلالها يستطيع الطلاب أن يعملوا على نشر الفوضى فى المدارس أو يستخدموا المدارس كمكان لخلق نوع من الحساسية السياسية الناجمة عن مدارس عقيمة النفع لعملية

الإنتاج الرأسمالى[٧] وكما أشرنا سلفًا فإن المدارس ربما تخلق نوع من الطموح الذى لايلتقى والنظام الاقتصادى وفى هذه الحالة فإن إحدى مخرجات المدرسة الأكثر أهمية ألا وهى القوى العاملة والتى تتقبل مكانها فى هذا النظام كنظام عادل ولكنه يفشل فى تجسيد ذلك النظام العادل من خلال المدرسة. وعلى العكس تمامًا فإن تحت هذه الظروف مخرجات المدرسة ربما تكون محبطة وتبعد القوى الإنتاجية والتى تعود مرة أخرى لتخلق مشاكل كثيرة للإنتاج الرأسمالى، ولهذا فإنه من الصعب أن نقول إلى أى مدى ستقودنا هذه التناقضات فى المدارس ولكننا نعلم تمام العلم أن المدارس أصبحت تمثل عنصر فعال فى الأقطار ذات الدخل المرتفع فى النظام الرأسمالى بأيدى عاملة متحضرة، ولزيادة الإنتاج وهذا ما يجعلها مؤسسة هامة لاستمرار التطور الرأسمالى وإلى حد ما فهى جزء متمم لعملية الإنتاج الرأسمالى، وفى نفس الوقت فهناك دليل على أن تضافر التسهيلات من الحركة الطلابية فى المدارس يخلق قيم غير مقصودة بينهم والتى تجعلهم أقل نفعًا فى التدرج الطبقى للإنتاج الرأسمالى[٨].

٤- الخطة الاستراتيجية: Astrategy

لقد ناقشنا سابقًا أن انتشار الفقر والبطالة والتباين داخل العملية التعليمية ليس نتيجة قصور أو عجز الكفاءات فى التطور الرأسمالى ولكنه نتيجة مباشرة لهذا التطور وطبقًا لتحليلنا فلكى يكون لدينا مجتمع توضع فيه احتياجات الفرد والتطور فى المقام الأول قبل الاهتمام بتطور الرأسمالية وإنتاج البضائع، وعليه فمن الضرورى أن يجرد النظام الرأسمالى للإنتاج، ومن ثم أن تستبدل الرأسمالية بمجتمع إنسانى ونظام اقتصادى يؤكد أن الإنتاج وتوزيع الأرباح لإشباع رغبات الإنسان لابد أن توضع أمام التكدس الرأسمالى لكى تقلل من درجة الاستغلال الرأسمالى للانسان، وتساعد على خلق مجتمع اكثر عداله ومساواة بين فئاته الاجتماعية.

ولقد ناقشنا من قبل أن النظام التعليمى فى المجتمع الرأسمالى قاصر على تعديل التفاوت الكامل للاستراتيجية. فهناك بعض الطلاب غير المقتنعين بأن القيم التى تعمل المدرسة جاهدة أن تكسبها لهم تدريجيًا تلاءم رغباتهم أو احتياجاتهم والبعض الآخر ليس لديه الاستعداد لقبول أدوارهم فى التدرج الطبقى الرأسمالى، أو أن يقبل الرأسمالية نفسها وعلاوة على ذلك فالنظام المدرسى يقدم بعض الأيدى العاملة التى تتوق إلى أن تأخذ أكثر

مما تتوقعه من قطاع الإنتاج، فالمدرسين فى المدارس المتوسطة إداريًا لايستطيعون التحكم كلية فيما يقدموه من معلومة للطلاب أو كيفية التأثير على اتجاهاتهم ونفاذ بصيرتهم. ومن ثم فالمدارس قاصرة فى هذا المجال لأنهم كمية غير متماثلة الشكل مع الإنتاج الرأسمالى ولانستطيع أن تعترف كمية غير متماثلة الشكل مع الإنتاج الرأسمالى ولاتستطيع أن نقول أن تلك التفاوتات المتناقضة من أجل استمرار النمو الرأسمالى ويمكن أن تستغل من أجل أن تجعل التحكم الرأسمالى أكثر صعوبة وتعمل على يقظة الضمير ولنتنزع هذا النظام الإنتاجى الحالى. إن التنظيم داخل البناء التعليمى لتحقيق تلك الغايات ربما يلعب دوراً صغيراً بالمقارنة بالجهود المتشابهة التى تهدف مباشرة لعمال الإنتاج.

ولهذا من الصعب مناقشة الدوافع النظرية التى سوف تقوم بها الثورة داخل المؤسسات التعليمية فى المجتمع الرأسمالى وعلى الرغم من أنه عند إنتهاء سنة ١٩٦٠ قد أقنع الكثير لفترة مؤقتة بأن الطلاب طليعة الحركات الثورية ومن بينهم «هربرت ماركيور.[٩] فإن هذه المؤسسات التعليمية توظف عدد كبير من البشر وأن هؤلاء الأفراد أساسيين فى المجتمعات الرأسمالية من أجل إنتاج أيدى عاملة متحضرة ومن أجل إعادة تحسين هذا النظام.

إن التنظيم فى قطاع التعليم ربما يعمل على بناء مجتمع ينبثق من الصراع ضد التيار الرأسمالى فى الأقطار ذات الدخل المنخفض. ولعلنا نتساءل عن ماذا نحن بصدد تنظيمه فى المدارس؟ وما هى الخطة الاستراتيجية الشاملة لتجريد النظام الرأسمالى من تلك المنظمات التى سوف تحقق اغراضه؟

وطبقًا لرأى «لاندار جورز» فإن الثورة ضد المجتمع فى أغلب الأقطار ذات الدخل المرتفع قد فقدت مفهومها الطبيعى من حيث البؤس والألم ونقص الضروريات ومن ثم فإن التناقضات الداخلية للرأسمالية ربما لاتكون كبيرة بالقدر الكاف فى هذه البلاد لتقنع العمال أو الفلاحين بأن تتورط فى الصراع مع أجهزة الدولة ومؤسساتها.

المــراجــع والمـصــادر

1- James -Coleman, **Education and Political Development** (Princeton, N. J. Princeton university press, 1965), pp. 522 - 523.

2- Philip Coombs and Jacques Hallak, **Managing Educational Costs** (London : Oxford Universtiy Press, 1972) p. 95.

3- Ivan Illich, **Deschooling Society** (N. Y. Ramdom House, 1971), P.111.

4- W. Appleman Williams, **The Contours of American History** (Cleveland: World, 1961) P. 50.

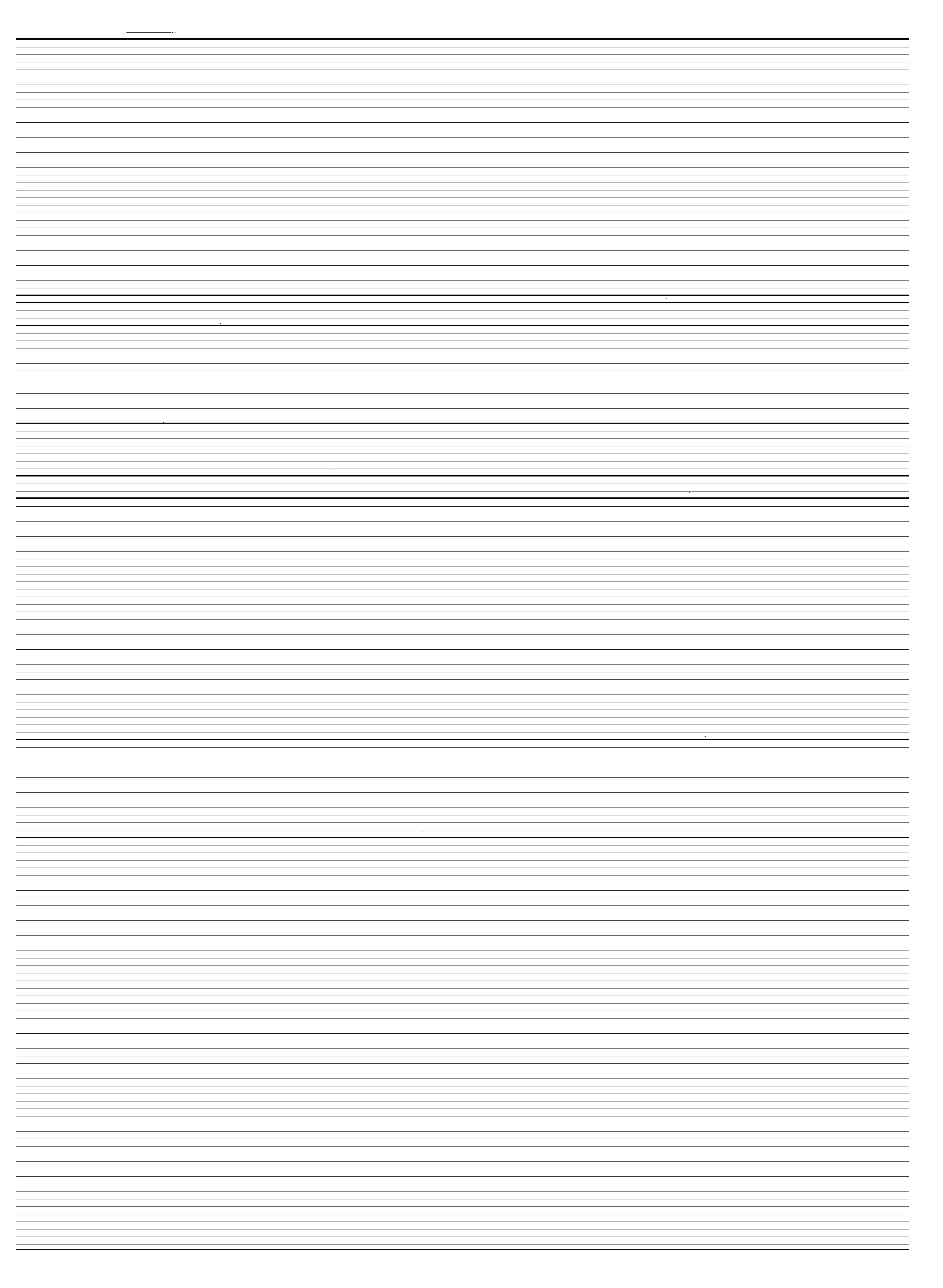
5- Martin Carnoy, **Education as Cultural Imperialism** (N. Y: David Mckay, 1974). P. 78.

6- James O, Toole et al., **Work in America** (Cambridge, Mass MIT Press, 1973); Braverman, Labor and Monopoly Capital.

7- Herbert Gintis **"The New Working Class Revolutionary youth"**, Schooling in a Corporate Society, ed. Martin Carnoy (2 d ed, N. Y: David Mckay, p. 121.

8- James Coleman et al., **Youth the Transition to Aduldhood** (Chicago: Uni. of Chicago press. (1973), P.188.

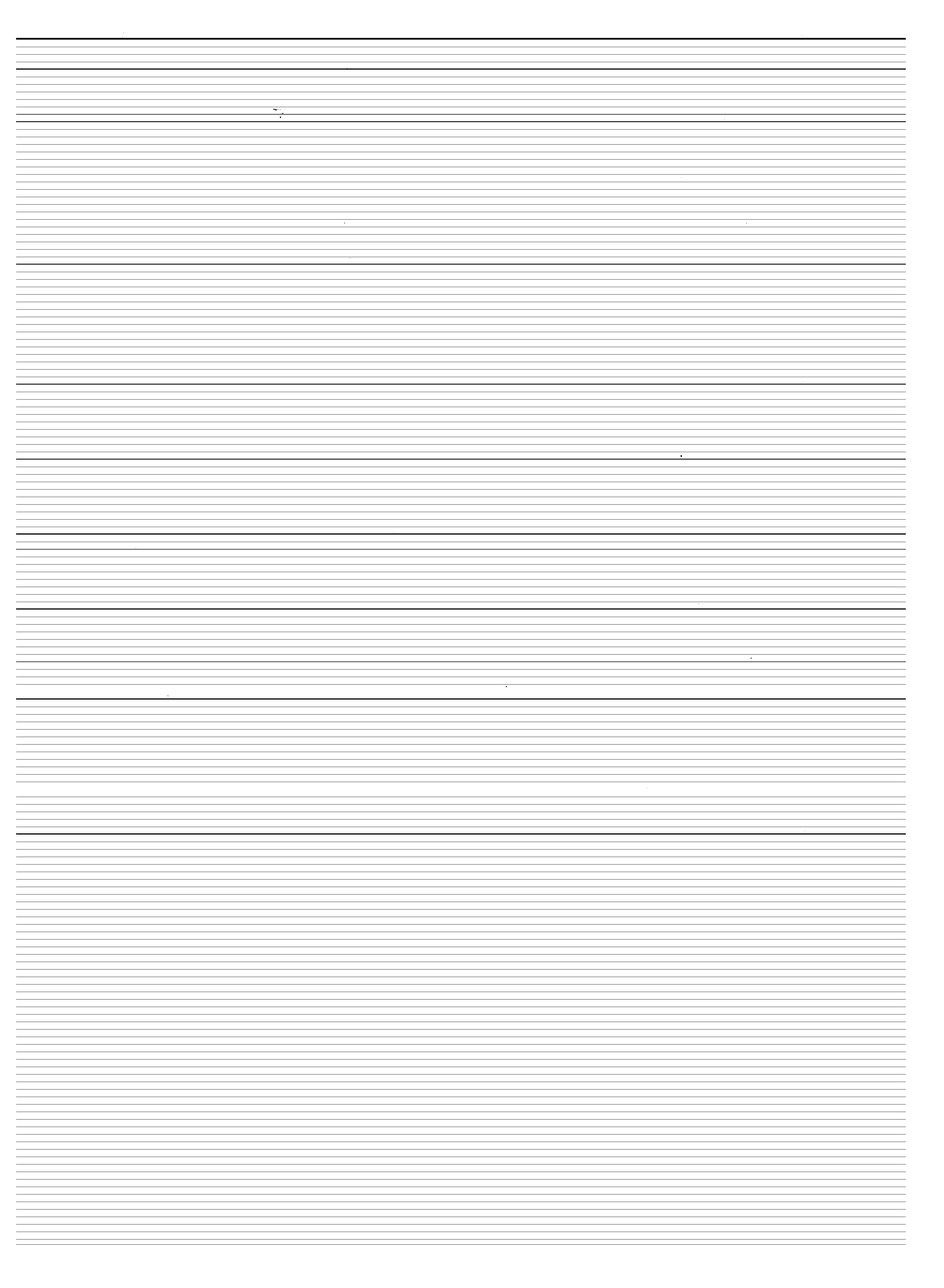
9- Herbert Marcuse, **One - Dinensional Man,** (Boston: Beacon Press, 1964) p. 201.



الفصل الخامس

التعليم غير العادل ونشأة التقسيم الاجتماعى للعمل

- صعود الرأسمالية وقيام التعليم الشعبى.
- التباينات ،أوجه عدم المساواة، الطبقية فى المدارس الامريكية.
- الثقافة الطبقية والنفوذ الطبقى.
- حدود الاصلاح التعليمى.



التعليم غير العادل ونشأة التقسيم الاجتماعى للعمل..

مقدمة :

منذ أواسط الستينات وحركة النقد الموجهة إلى نظام التعليم فى أوروبا وأمريكا فى إزدياد. وتحاول التيارات النقدية والراديكالية فى الغرب كشف العلاقة - المصلحة - بين التوسع فى التعليم وإحتياجات سوق العمل للمهن والوظائف والتخصصات المختلفة. فالأدبيات التربوية الحديثة تعج بالعديد من الدراسات والمقالات التى تشير بوضوح إلى العلاقة بين حركة التوسع التعليمى والتقسيم الاجتماعى للعمل. وذلك على اعتبار أن النظام الرأسمالى المتقدم والمتخلف على حد سواء لم يتوسع فى التعليم بوصفه حق أو إحتياج إنسانى وبشرى، وإنما توسع فى التعليم بأنواعه لإحتياجات سوق العمل من المهن والتخصصات المختلفة.

ومن هنا أرتبط التعليم كماً وكيفاً بسوق العمل وأخذ يتأثير بقدره هذا السوق على استيعاب الطاقات المتعلمة والمؤهلة للإنخراط فيه. ومع تزايد ظاهرة البطالة تم توجيه سهام النقد إلى التعليم والتوسع فيه، لأن التعليم فتح بابه لهؤلاء الناس الذين لم يكن لهم حق التعليم. وتم تزييف وعى الناس بأن المشكل يكمن فى التعليم وليس فى نمط التنمية السائد والمتبع فى تلك البلدان.

وترتب على ذلك دعاوى كثيرة أخذنا نسمع عنها ونقرأها فى مجتمعنا بأن الحل يكمن فى تقليل عدد الطلاب المنخرطين فى سلم التعليم العالى. ولم يوجه أحد من هؤلاء سهام النقد إلى أخفاق مشاريع التنمية. وإلى فشل نمط التنمية المستخدم فى استيعاب خريجى الجامعات على الرغم من نسبة الطلاب المنخرطين فى التعليم العالى فى فئة العمر ١٨ - ٢٣ سنة لا تتجاوز بأى حال من الأحوال ١٩,٨٪ فى مطلع التسعينات حسب تقرير التنمية البشرية للامم المتحدة لعام ١٩٩١هى نسبة متواضعة للغاية تصل فى بعض المجتمعات إلى أكثر من ٢٧٪ فى الأردن و٢٧,٤٪ فى لبنان و١٢,٧٪ فى قطر و٣٤,١٪ فى إسرائيل و٣٧,٧٪ فى كوريا و٢٨,٢٪ فى الفلبين والكويت ١٦,٧٪

والسعودة ٤ ,١٣٪ والامارات ٧ ,٨٪ وسوريا ١٧٪ وليبيا ١ ,١٠٪ والعراق ٨ ,١٣٪ والسودان ٨ ,١٪، وذلك مقابل ١ ,٣٠٪ فى اليابان و٢ ,٦٢٪ فى كندا و٦٠٪ فى الولايات المتحدة و ٤٠٪ فى فلندا وفرنسا ٥ ,٣٤٪.

من هنا فإن حركة النقد الشديدة التى وجهت إلى نظام التعليم فى المجتمعات الرأسمالية منذ أواسط الستينات حاولت أن تكشف أن التوسعات التى تمت فى مجال التعليم تمت لحساب سوق العمل وعملت على إبقاء الأوضاع الطبقية والاجتماعية على ما هى عليه، وظلت ثقافة النخب هى المسيطرة سواء فى بلدان المركز أو فى بلدان الأطراف. ولم يستطع التعليم أن يزيل الفقر أو يحقق المساواة أو العدالة للمواطنين.

والدراسة الحالية تحوى الأفكار الرئيسية التى صاغها «صمويل بولز S. Bowles» فى انتقاداته لنظام التعليم الأمريكى وعلاقته بنشأة نظام التقسيم الاجتماعى للعمل(*) حيث يرتكز الدفاع الأيديولوجى عن المجتمع الرأسمالى الحديث بدرجة كبيرة على حقيقة راسخة مفادها: **أن التأثيرات النابعة من سياسة المساواة تخالف وجهتها القوية المنادية بالمساواة والعدالة فطرية المنشأ فى نظام السوق الحر.**(١)

فالقول السائد بأن الأنظمة التعليمية فى المجتمعات الرأسمالية يشوبها قدر كبير من عدم المساواة، يعد أمراً مُسلماً به على وجه العموم ويلقى - فى ذات الوقت - إستنكاراً وإدانة فى كل مكان.

وفى الدراسة الحالية سنطرح العديد من نقاط الجدل والخلاف وأهمها:

(١) إن إنتشار المدارس فى الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من بلدان أوروبا لم يكن كرد فعل للمطالب الخاصة بالمساواة، ولكن كان لمجابهة وتلبية حاجات أصحاب الأعمال الرأسماليين فى سبيل جنى ثمار قوة عمالية ماهرة ومنظمة. هذا من ناحية، ولتحقيق آلية خاصة تكفل السيطرة الاجتماعية على مصالح الناس والاستقرار السياسى من ناحية أخرى.

(٢) بازدياد الأهمية الاقتصادية للأيدى العاملة الماهرة المدربة صارت أوجه التباين والتفاوت فى النظام المدرسى ذات أهمية قصوى لإرساء قواعد بناء طبقى ينتقل من جيل إلى جيل.

(٣) إن إنتشار التعليم في أمريكا كان نتيجة التباينات الواضحة أو عدم المساواة بين الطبقات. علـى الرغم من ظهور بوادر تقلص تلك التباينات على مدى الخمسين عاماً الماضية.

(٤) إن التوزيع غير العادل للقوى السياسية يساهم في الإبقاء على التباينات التعليمية والتي توجد أصولها خارج نطاق المحيط السياسي، حيث توجد في البناء الطبقي نفسه وفي الثقافات الفرعية الطبقية ذات النمط الرأسمالي.

ومن ثم فإن نظام التعليم الذي لا يوفر صور المساواة له جذوره العميقة والممتدة في البناء الطبقي الذي يساند هذا النوع من التعليم ليكسبه صفة الشرعية. وبناء على ذلك فإن التباينات وأوجه عدم المساواة في التعليم يمكن اعتبارها جزءاً لا يتجزأ من نسيج المجتمع الرأسمالي المتقدم والمتخلف على حد سواء. ومن المرجح أن تتوغل هذه التباينات وتثبت أقدامها طالما بقي النظام الرأسمالي غير قادر على تحقيق المساواة.

تلك وغيرها من نقاط الجدل والخلاف سنتعرض لها خلال تلك الدراسة، والتي تنصب أساساً على المجتمع الرأسمالي المتقدم - أمريكا - ولاشك أن الصورة ستكون أكثر سواداً في المجتمع الرأسمالي المتخلف.

أولاً: صعود الرأسمالية وقيام التعليم الشعبي:

(أ) دور الأسرة في التنشئة والإنتاج:

في أمريكا وفي غيرها من المجتمعات الرأسمالية، كانت الأسرة بمثابة الوحدة الإنتاجية الأساسية. وبالنسبة للغالبية العظمى من الأطفال الراشدين - الصبية - كان العمل نابعا من توجيه ذاتي، وكان يؤدي دونما إشراف مباشر من أحد. وعلى الرغم من تضافر عدة عوامل قيدت حرية الفرد مثل: الفقر وتدهور الصحة، وانخفاض مستوى التطور التكنولوجي ونشوب بعض الصدامات العارضة مع السلطات السياسية، كان للفرد دور فعال في تحديد ساعات عمله، وماذا ينتج وكيف ينتج ما يريده؟ ومع وجود تباينات هائلة في الثروة والقوة السياسية وكذا في المظاهر المتعلقة بالمكانة الاجتماعية وإن بدت طبيعية، فإن تلك التباينات كانت ضئيلة ومحدودة نسبياً في درجة الإستقلالية في العمل، خاصة إذا ما قورنت وقيست بتبعاتها ونتائجها.

لقد ثبت أنه من العسير نقل المهارات الإنتاجية الضرورية إلى الأطفال كلما كبروا، ولا يعود ذلك لخلو العمل من المهارة ولكن لأن المهارات الأساسية لم تكن متغيرة بشكل كبير على أرض الواقع، بل ثابتة من جيل إلى جيل، ونظراً لأن الإنتقال لعالم العمل لا يتطلب من الطفل أن يكيف نفسه لخوض مجموعة جديدة من العلاقات الاجتماعية. ولقد تعلم الطفل المهارات المادية «المتعلقة بالعالم المادى الذى يعيش فيه» وتكيف مع العلاقات الاجتماعية الخاصة بالإنتاج فى إطار الوسط الأسرى.

ولقد كانت عملية الإعداد للحياة فى المجتمع الكبير تسير بفضل الخبرة التى اكتسبها الطفل مع أسرته المتشعبة والتى كانت تتعرض لبعض التغيرات الطفيفة التى ليست لها حدود فاصلة، وذلك عن طريق الأعمام والخلان وأولادهم فى إطار المجتمع الكبير. ولقد تعلم الأطفال أيضاً فى سن مبكرة كيفية التعامل فى إطار العلاقات المعقدة فكانوا يتعلمون من الراشدين أكثر مما يتعلمونه من ابائهم ومن الأطفال العاديين أكثر من يتعلمونه من إخوانهم وإخواتهم.[٢]

وفى الوقت ذاته لم يكن متطلباً من الأطفال تعلم مجموعة معقدة من المبادئ السياسية أو المذاهب الأيديولوجية وذلك لأن المشاركة السياسية كانت محدودة ولم يكن معهوداً إبداء إعتراض على السلطة السياسية فى الأوقات العادية على أقل تقدير. وكانت الكنيسة فى أوربا هى المؤسسة الاجتماعية الرئيسية الوحيدة خارج نطاق الأسرة حيث سعت إلى تشريب الأفراد الاتجاهات والقيم الروحية التى تحظى بالقبول الاجتماعى[٣]. وكذلك كان المسجد فى الشرق يلعب نفس الدور وبذات الآليات.

ومن ناحية أخرى، كان عدد قليل من الأطفال يتعلمون مهارات حرفية خارج نطاق الأسرة كصبية تحت التمرين. وكان دور المدارس يبدو بدرجة كبيرة ذو نزعة مهنية حيث إقتصر هذا الدور على إعداد الأطفال لشغل مهنة فى الكنيسة أو شغل مكانة لا قيمة لها فى أحد الإدارات المكتبية التابعة للدولة. كما كان المنهج الذى يدرس فى عدد قليل من الجامعات يعكس ميلا وتبعية ارستقراطية، وذلك من أجل تبديد وتشتيت أذهان المتعلمين.[٤]

ولقد أدى التوسع فى الإنتاج الرأسمالى وبخاصة نظام المصنع إلى تقويض دور الأسرة كوحدة أساسية ورئيسية لكل من التنشئة الاجتماعية والإنتاج. وكان الفلاحين من صغار المزارعين يُساقوا خارج الأرض ويتزاحموا من أجل الحصول على فرصة عمل. ولقد إندثرت صناعة العشش والبيوت الطينية البسيطة، وأصبحت ملكية وسائل الإنتاج تتركز بصورة كبيرة فى أيادى أصحاب الأرض والرأسماليين. وتنحى العمال عن الإشراف على العمل مقابل أجور أسبوعية أو مهايا ومرتبات شهرية.

ويوما بعد يوم كانت الهيئات الكبيرة تدير عملية الإنتاج بواسطة مجموعة إدارية محدودة توجه دفة الأنشطة العمالية بكافة القوى العمالية. ولقد أصبحت العلاقات الاجتماعية المرتبطة بالإنتاج مثل البنية السلطوية وأنماط السلوك المتعارف عليها وخاصية القبول والإستجابة مع مكان العمل إلى حد كبير أكثر وضوحاً وتميزاً عن العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة.

ويعد التميز بين العامل من ناحية وسيطرته على إنتاجه وأنشطة عمله الخاص من ناحية أخرى ذو أهمية خاصة لإدراك الدور الذى تلعبه المدرسة فى المجتمعات الرأسمالية. ويعد نظام التقسيم الاجتماعى للعمل «التخصص فى الوظائف» بين أصحاب العمل والعمال مظهراً هاماً للبنية الطبقية فى المجتمعات الرأسمالية، كما يمكن اعتبار هذا النظام عائقاً جوهرياً أمام تحقيق قدر من المساواة الاجتماعية بين الطبقات فى دور التعليم - المدارس-.

ولقد أدى التغير الاقتصادى السريع والمتلاحق إبان الفترة الرأسمالية إلى حدوث تغيرات عديدة فى التوزيع المهنى للقوى العاملة، وتغيرات أخرى متلاحقة فى المتطلبات المهارية المرتبطة بمختلف الوظائف. فلم تعد المهارات الإنتاجية لدى الأب ملائمة لإحتياجات الإبن فى أنشطة حياته، حيث أصبح التدريب المهارى داخل نطاق الأسرة غير مناسب أو مفيد بدرجة كبيرة. ولقد تغير النظام الأسرى نفسه. فحركة التنقل الكبيرة للأيدى العاملة والضرورة الملحة لعمل الأطفال خارج نطاق الأسرة أحدث نوعا من التغيير فى أحد أركان الحياة الاجتماعية وهو نظام «الميراث بوصية» الخاص بأسرة الفرد الكبيرة، كما أدى ذلك إلى ضعف ملحوظ فى النواة الأسرية. وفى هذه الفترة، وعن طريق زيوع

وانتشار الفكر العقلانى العلمانى وقيام جماعات تنافسية قوية، كانت سلطة الكنيسة تخضع للاستجواب والمناظرة.[٥]

وبينما كان تقويض المؤسسة الرئيسية للتنشئة الاجتماعية يتم، حدث تطور فى النظام الرأسمالى، حيث وجدت على الساحة فى ذلك الوقت نزعة اجتماعية وثقافية أخذت على عاتقها مهمة التحدى المطلق للنظام السياسى القائم. ولقد كان الوضع إبان تلك الفترة كالتالى: كانت وحدات الإنتاج - المصانع - والتى خلت من أى نوع من أنواع المساواة تلقى بالعمال خارج المصانع بلا حقوق، وأخذت العزلة التى نتج عنها نوع من الهدوء والخمود للسكان المزارعين المشتتين فى كل صوب وحدب فى الإنكسار ولم تدم طويلا. وكنتيجة حتمية لزيادة أعداد الأسر التى اقتلعت جذوها من أراضيها وسعى العمال ودأبهم لكسب العمل، ارتفع معدل العمالة المهاجرة. ونتيجة لهذه الأوضاع، حاولت بعض العناصر المدنية وحتى الأجنبية تأسيس قسم رئيسى خاص بالسكان المشتتين فى كل مكان، كما بدأت فى طرح أسئلة أثارت الحيرة فى ظاهرها وكانت بخصوص مشكلات يستحيل التغلب عليها مثل مشكلة الاستيعاب والتكامل والسيطرة على المقدرات[٦].

ولقد أصبحت التباينات «أوجه عدم المساواة» الصحية واضحة بصورة كبيرة ولم تجد من يبرر سبب وجودها أو من يتقبلها بصدر رحب بل تقبلتها نسبة ضئيلة. ولقد وقعت الايديولوجيات البسيطة التى اكتسبت صفة الشرعية فى سالف العهد (الحق المقدس للملوك - الأصل المقدس للطبقة الاجتماعية، على سبيل المثال)[٧] تحت وطأة الهجوم الذى شنته الرأسمالية على الملكية والمصالح التقليدية الدنيوية.

ولقد كانت هناك مساعى فى بداية الأمر تبنتها الطبقة الرأسمالية لإتساع نطاق المشاركة السياسية لجهود الناخبين، وكانت هذه خطوة على طريق تلك الطبقة للكفاح ضد المصالح والاهتمامات الراسخة بالفترة السابقة على وجود الرأسمالية، ولقد هدد ذلك فى حينه لأن يكون بمثابة آداة فعالة فى أيدى الطبقة العاملة. ولقد سعت الطبقة الرأسمالية إبان وصولها وتحكمها فى القوة السياسية لنهج سياسة واعية لتأمين السيطرة الاجتماعية والاستقرار السياسى.[٨]

(ب) دور التعليم في الاستجابة للمطالب الجديدة:"

ولقد ظهرت فى الآفاق بوادر أزمة دستورية، حيث كان الدخل فى واقع الأمر فى كل

البلاد الرأسمالية يعنى النهوض والرقى بالتعليم الشعبى. وفى الولايات المتحدة الأمريكية تم استيعاب وإدراك أهمية المزايا العديدة لدور التعليم «المدارس» كأحد روافد التنشئة الاجتماعية. ولقد حاول هؤلاء الذين أشاروا بالتوسع الشامل والسريع للمدارس أن يثبتوا أن للتعليم إمكانية آداء العديد من وظائف التنشئة الاجتماعية والتى كانت متمركزة فيما مضى داخل نطاق الأسرة، وبدرجة أقل داخل جدران الكنيسة.[9]

وفى إطار العلاقات الاجتماعية داخل نطاقة المدرسة، كان يتم إعداد نموذجى شامل للتهيئة للعمل داخل مصنع ويتمثل ذلك فى تأكيد المدرسة على أهمية النظام والحفاظ على مواعيد العمل والإنسجام مع النظام السلطوى خارج نطاق الأسرة ومسئولية الفرد عما يقوم به من أفعال[10]. وكان من الطبيعى أن يستتبع العلاقات الاجتماعية داخل نطاق المدرسة علاقات اجتماعية خاصة بمكان العمل.

ولقد ساعد ذلك الشباب أن يتكيفوا مع نظام التقسيم الاجتماعى. وأكثر من ذلك، أن المدرسة ستقود حملة لحث الناس على قبول سلطة الدولة. والمدرسون - ممثلى المدرسة وحجر الزاوية بها- سيقومون بزراعة جزئية لصورة خادعة من الإحسان وحب الخير فى عقول التلاميذ على أنها أساسيات تعامل الحكومة مع المواطنين[11] ولأن المدارس بدت صوريا متاحة أمام الجميع كان يمكن تصور وضع الفرد فى نظام التقسيم الاجتماعى أنه اكتسبه ليس بناء على شهادة ميلاده، ولكن لجهوده ومواهبه[12]. ولو لم تكن خبرات الأطفال اليومية فى التعامل مع البيئة التعليمية كاف لتشريبهم المبادئ والآراء والاتجاهات السليمة، فسيتم توظيف المنهج لتجسيد روح الايديولوجية الرأسمالية[13]. وإذا كانت المؤسسات الاجتماعية قبل الفترة الرأسمالية وبخاصة الكنيسة محتفظة بقوتها وكيانها وكانت تهدد السيادة الرأسمالية، كانت المدارس تعمل أحياناً كمؤسسات حديثة تعمل فى اتجاه مضاد للمؤسسات الأخرى.[14]

لقد سيطرت طبقة الرأسمالية الصناعية حديثة العهد على حركة التعليم الإبتدائى والثانوى فى الولايات المتحدة، والتى يعود تاريخ نشأتها إلى القرن التاسع عشر وذلك فى عدة ولايات، خاصة ولاية «ماسوشتس» ثم انتشرت تلك السيطرة لتشمل جميع أنحاء الدولة عدا الجنوب. ففى ولاية «ماسوشتس» كان التوسع فى التعليم الإبتدائى يعد بدرجة كبيرة رد فعل مباشر لسياسة التصنيع ولحاجة العمال الايرلنديين وغير الأمريكيين للسيطرة الاجتماعية حيث كان لدى هؤلاء العمال الصلاحية للعمل بالمصانع. والحقيقة أن بعض تحركات العمال تطلب نوعا من التعليم الحر الذى لا يخفى فى طياته الطبيعة

الإلزامية الأساسية المطلوبة للتوسع فى المدارس والتى كانت فى أنحاء عديدة من الدولة تفرض قسريا على العمّال.

لقد أدى التطور الاقتصادى فى القرن التاسع عشر إلى ظهور حاجات جديدة متعلقة بالتنشئة الاجتماعية واستمر هذا التطور للتأكيد على أهمية التعليم. وأخذت الزراعة فى ترك ساحتها وفقدان مكانتها للصناعة وفتح التصنيع البسيط المجال للإنتاج الذى اشتمل على عمليات معقدة ومتداخله. وتم توظيف الطاقة الكبيرة للقوة العمالية لإنتاج خدمات أكثر منها بضائع. وبدأ الموظفون فى أكبر قطاعات الاقتصاد نمواً مطرداً أن يطالبوا العمال الذين يعملون تحت إشرافهم بقدر أكبر من الطاعة والمحافظة على مواعيد العمل، وكانت ضرورة ملحة حدوث تغير فى النزعات الدافعية للعمال. ولقد ساهمت البنية الإنتاجية الجديدة فى حث الأفراد على زيادة طاقتهم الدافعية الكامنة بداخلهم.

وفى عدد قليل من الأعمال مثل الزراعة والعمل تم ربط المكافأة التى يحصل عليها الأفراد ربطاً مباشراً بمقدار الجهد المبذول. وحيث أن أدوار العمل أصبحت أكثر تعقيداً وتداخلاً، أصبح من العسير جداً تقييم آداء كل عامل على حدة. وبدأ الموظفون فى البحث عن عمال تتوافر فيهم القيم الخاصة بالإنتاج مثل كيفية التعامل مع رؤسائهم فى العمل. ولقد أكد الكثيرون ممن يعتبرون التعليم وسيلة لإبراز أشكال وأنماط جديدة من الدافعية والنظام على أهمية التوسع المستمر والمطرد فى مجال التعليم. أما الآخرون ممن إنتابهم خوف من جراء الكفاح العمالى المتزايد بعد إندلاع الحرب الأهلية أشاروا لأهمية عقد مناظرات خاصة بالسيطرة الاجتماعية الشعبية يحضرها مؤيدى التعليم إبان تلك الفترة، ولقد إستتبع التوسع فى النظام التعليمى حدوث تطور فى نظام الترتيب والتنظيم الطبقى داخل هذا النظام. وكان أمراً طبيعياً أن يلتحق أبناء الصفوة فى المجتمع بمدارس خاصة. ومن جهة أخرى، ترتب على ترك أبناء الطبقة العاملة للمدرسة فى سن مبكر أن التركيب الطبقى للطلبة فى المدارس العليا كان متميزاً عن المدارس الإبتدائية العامة بوجود أبناء الأعيان للدراسة به. ولم تستمر الجامعة فى إقتصار نشاطها فقط على التدريب للقيام بالتدريس أو تعليم اللاهوت حيث ازدادت أهميتها بعد ارتفاع أسهم عالم التجارة، وسخرت أسر الطبقة العليا مالها وتأثيرها لإلحاق أبنائهم بأحسن الجامعات وكان ذلك على حساب أبناء الطبقة التى تلى طبقة الصفوة فى التنظيم الطبقى.

ومن أبرز اتجاهات القرن الحالى، أن أعداداً كبيرة من أبناء الطبقة العاملة المهاجرون بدأوا فى الالتحاق بالمدارس العليا. وفى الوقت نفسه، حدث تطور فى نظام الترتيب الطبقى داخل دور التعليم الثانوى. ولقد أعطت الايديولوجية الديمقراطية السالفة العهد فى المدرسة العامة - وهى التى تنادى بأنه يتحتم تقديم نفس المناهج لكل الأطفال - الضوء الأخضر لإستمرار المناداة بأن التعليم يجب أن يُفصل تبعاً لحاجات الطفل. وفى إطار الإهتمام الخاص بتوفير تعليم ذو طابع وظيفى «يخدم مصالح الطلاب فيما بعد» بدأت حركة تطوير للمدارس المهنية وللطرق من أجل أبناء الأسر العاملة. وفى الوقت ذاته، تم الإبقاء على المنهج الأكاديمى لهؤلاء ممن ستتاح لهم الفرصة فى المستقبل للإستفادة مما تعلموه على صفحات الكتب إما فى الجامعة أو عند الإنخراط فى فئة الموظفين. ولقد عكست تلك الإصلاحات التعليمية المنادية بالتوسع فى دور التعليم النزعة الراسخة المنادية بثبات البناء الطبقى.

ومن جهة أخرى، فإن الصراحة التى تشربها التلاميذ من خلال الطرق المنهجية على أساس خلفياتهم الطبقية الاجتماعية أثارت شكوكاً خطيرة حول وضوح البنية الطبقية الاجتماعية. وكانت العلاقة بين طبقة الطفل الاجتماعية وفرصته فى الترقى أو الحصول على فرصة عمل علاقة غامضة وغير واضحة رغم محاولة إثباتها عن طريق القيام بإصلاح مستمر آخر «اختبار مدرسى موضوعى».

إن الشروط الموضوعية المدرسية المتعلقة بقيم وأصول العمل الخاصة بالكفاءة وبخاصة بعد الحرب العالمية الأولى، كانت سبباً فى الاستخدام المتزايد للذكاء والتحصيل العلمى المدرسى كوسيلة صورية غير متحيزة لقيـــاس المنتج المدرسى وتصنيف التلاميذ تبعاً لهذه الأسس.

ولقد تمخض عن النمو المتكامل الواعى للتلاميذ الذى أتيح من خلاله توافر بعض الاختيارات التى أرشد بها التلاميذ إضافة عنصر هام - فى الظاهر - يعضد مذهب الإرادة وحرية الإختيار فى النظام التعليمى، لقد كان الهدف من التوسع فى حركة التعليم يُماثل فى اتجاهه الإصلاحات التى حدثت فى أوائل العقد الخامس من القرن التاسع عشر الخاصة بالعمل على ايجاد نظام قوى لضمان حدوث تنظيم طبقى داخل دُور التعليم وبإمكان ذلك التنظيم أن يلعب دوراً هاماً فى نشأة وتشريع نظام التقسيم الاجتماعى للعمل. ولقد حدث تدرج فى التنظيم الطبقى فى التعليم خلال تلك الفترة يسير فى خط

متوازى مع التنظيم الطبقى للقوة العمالية. وبسبب قيام هيئات بيروقراطية كبيرة ووكالات عمل عامة بتعيين قطاع كبير من العمال، حدث انقسام حاد فى القوة العمالية إزداد حدة ليعكس البناء الهرمى للعلاقات الاجتماعية للإنتاج.

وتولى مجموعة متوسطة من الموظفين أعمال تضمنت المبيعات الكتابية والحسابات وكان العمال في ذلك الوقت ذوى مستوى إشرافى محدود. وكان من الطبيعى أن يتوافر لمن يشغلون هذه المواقع الوظيفية قدراً يسيراً من الإشراف والسيطرة على عملهم الخاص وكانوا فى بعض الأحيان يديرون أعمالاً لآخرين بينما كانوا هم أنفسهم يعملون تحت إشراف إدارة أعلى. ولقد صارنظام التقسيم الاجتماعى للعمل نمطاً من النظام المعقد لعلاقات العمل والذى هيمن عليه مجموعة صغيرة كانت تتحكم فى جزئيات العمل وكانت على درجة عالية من الاستقلالية الشخصية فى أنشطة أعمالهم. ولقد تدرجت تلك الاستقلالية عن طريق مجموعة أوامر مرحلية لسلسلة من الأوامر البيروقراطية موجهة للعمال الذين زادوا ثمن عملهم ومن طاقة الماكينات وحققوا ذاتهم أكثر من هؤلاء المستقلين ذاتياً.

لقد أصبح دخل الفرد ومنزلته الاجتماعية واستقلاله الشخصى يعتمد بدرجة كبيرة على موقع الفرد فى هرم علاقات العمل. وبدورها، أصبحت أوضاع العمل فى نظام التقسيم الاجتماعى للعمل مرتبطة بالشهادة التعليمية والتى عكست عدد أعوام الدراسة وجودة التعليم المُتلقى. ولقد لعبت زيادة أهمية دور التعليم كميكانيزم خاص بتوزيع الأبناء لشغل أماكنهم فى البناء الطبقى دوراً هاماً فى تشريع دُور التعليم والاحتفاظ بمكانته وبإمتياز أسر الطبقة العليا من جيل إلى جيل. وبإيجاز، فقد أدى التعليم دوراً فى تقليص العمليات المساعدة فى نشأة ورُقى نظام التقسيم الاجتماعى للعمل.

لقد كان أمراً شائعاً فى المجتمعات قبل حلول الرأسمالية ظاهرة الميراث المباشر للموقع الوظيفى. وحتى فى بداية ظهور الإقتصاد الحر وبسبب تقسيم القوة العمالية على أساس المهارات المختلفة وقسط التعليم المتلقى، تعاقب الأجيال وراثة رأس المال وتكفل بذلك ذرية الطبقة الرأسمالية. ويختلف الوضع بالنسبة لنظام التقسيم الاجتماعى للعمل الآن حيث تتحكم فيه أنماط المنافسة والشهادات التعليمية وملكية رأس المال، وكل ذلك يوضح أن مشكلة الميراث الوظيفى – سالفة الذكر – لم تكن أمراً يسيراً.

ولقد إستتبع ذلك نوع من التداخل الصريح لأن التعليم والمهارات كانا متجسدين داخل الأفراد لكن الثروة المادية «رأس المال» من أموال وعقارات لم تكن تنتقل لأبناء الشخص حين وفاته.

وفى مجتمع رأسمالى متقدم يلعب فيه التعليم والمهارات دوراً هاماً فى التنظيم الهرمى لعلاقات الإنتاج، غابت قوانين الميراث بالمصادرة ولم يكن ذلك كافياً لقيام نظام التقسيم الاجتماعى للعمل بتعاقب الأجيال، حيث كان من الضرورى أن تنتقل المهارات والشهادات التعليمية بطريقة ما وتورث داخل نطاق الأسرة. إنها لقضية جوهرية فى البحث الذى بين أيدينا، أن المدارس تلعب دوراً هاماً فى النهوض وإطفاء الشرعية للإطار الحديث للبناء الطبقى.

ثانيا: التباينات «أوجه عدم المساواة» الطبقية في المدارس الأمريكية:

ظهر نظام التقسيم الاجتماعى للعمل كرد فعل عن غياب المساواة. فكان الأطفال ممن يشغل آبائهم مناصب فى قمة الهرم يحصلون على عدد سنوات دراسية أكثر من أبناء الطبقة العاملة. يعود ذلك إلى أن مقدار ومحتوى تعليمهم يمهد لهم الطريق بدرجة كبيرة لشغل مناصب أشبه بمناصب آبائهم. وبسبب التيسيرات التى يتيحها الأقارب وهى ترتكز على الدخل والمنصب ومستوى تعليم الآباء، فإن الطفل من المعدل المئوى التسعينى فى التوزيع يُتوقع منه فى المتوسط أن يحقق زيادة فى أعوام الدراسة تقدر بأربع أعوام ونصف عن الطفل من المعدل المئوى العاشر. وكما سنرى فى الجدول رقم (١) فإن التباينات الطبقية الاجتماعية فى عدد أعوام الدراسة إتضحت وزاردت زيادة جزئية لعدم إتاحة الفرصة لعدد من أبناء الأسر الفقيرة لتكملة تعليمهم العالى.

جدول (١)

يوضح العلاقة بين دخل الأسرة ونسبة الالتحاق بالتعليم عام ١٩٦٠

	النسبة المئوية للأطفال الذكور بين سن ١٦-١٧ المسجلين فى المدرسة العامة	نسبة المسجلين تحت المستوى الشرطى
١- تعليم الآباء أقل من ٨ أعوام		
دخل الأسرة		
اقل من ٣٠٠٠ دولار	٪٦٦,١	٪٤٧,٤
من ٣٠٠٠ - ٤٩٩٩ دولار	٪٧١,٣	٪٣٥,٧
من ٥٠٠٠ - ٦٩٩٩ دولار	٪٧٥,٥	٪٢٨,٣
من ٧٠٠٠ - اكثر	٪٧٧,١	٪٢١,٨
٢- تعليم الآباء من ٨ - ١١ عام		
دخل الأسرة		
أقل من ٣٠٠٠ دولار	٪٧٨,٦	٪٢٥,٠
من ٣٠٠٠ - ٤٩٩٩ دولار	٪٨٢,٩	٪٢٠,٩
من ٥٠٠٠ - ٦٩٩٩ دولار	٪٨٤,٩	٪١٦,٩
من ٧٠٠٠ - أكثر	٪٨٦,١	٪١٣,٠
٣- تعليم الآباء من ١٢ عـــــام فاكثر		
دخل الأسرة	٪٨٩,٥	٪١٣,٤
أقل من ٣٠٠٠ دولار	٪٩٠,٧	٪١٢,٤
من ٣٠٠٠ - ٤٩٩٩ دولار	٪٩٢,١	٪٩,٧
من ٥٠٠٠ - ٦٩٩٩ دولار	٪٩٤,٢	٪١٦,٩
من ٧٠٠٠ - فاكثر		

وطبقا لتعريفات مكتب الإحصاء فإن من هم فى سن السادسة عشرة فى الصف التاسع أو أقل وسن ١٧ عام أو أقل هم تحت المستوى الشرطى. تعليم الأب المشار إليه لو كان على قيد الحياة وإن لم يكن فيُشار إلى تعليم الأم».

جدول (٢)

يوضح العلاقة بين الالتحاق بالكليات ودخل الاسرة عام ١٩٧٢

الدخل الأسرى الإجمالى	نسبة غير الملتحقين بالكلية
تحت ٣٠٠٠ دولار	٨٠،٢٪
من ٣٠٠٠ - ٣٩٩٩ دولار	٦٧،٧٪
من ٤٠٠٠ - ٥٩٩٩ دولار	٦٣،٧٪
من ٦٠٠٠ - ٧٤٩٩ دولار	٥٨،٩٪
من ٧٥٠٠ - ٩٩٩٩ دولار	٤٩،٠٪
من ١٠٠٠٠ - ١٤٩٩٩ دولار	٣٨،٧٪
من ١٥٠٠٠ فاكثر	١٣،٣٪
الدخل الاسرى الاجمالى	٥٣،١

ويشير الجدول رقم ٢ إلى أن تلك التباينات التى قد أثيرت على الساحة بسبب التباينات الطبقية الاجتماعية فى الالتحاق بالكليات بين هؤلاء ممن أتموا دراستهم بمدارس التعليم العالى، وحتى عند عقد مقارنة بين خريجى مدارس التعليم العالى نجد أن أبناء الأسر التى يقل دخلها عن ٣٠٠٠ دولار سنوياً إحتمال عدم تمكنهم من الالتحاق بالكليات أكثر بمعدل ٦ مرات مقارنة بأبناء الأسر التى يعادل دخلها السنوى ١٥٠٠٠ دولار.

وحيث أن التعليم وبخاصة فى المستوى الجامعى كان يعتمد اعتماداً كبيراً على الدعم المالى من عامة الممولين (دافعى الضرائب) ازداد عدد التلاميذ ممن يقضون بالمدرسة فترة أطول نتيجة للدعم المالى الكبير الذى كان يغطى المطلوب بكثير، حيث كان موجهاً من مصادر الدخل العامة مقارنة بالتلاميذ الذين يلقون خارج أسوار المدرسة فى سن مبكر[١٥].

ولقد كانت حدة التباين ودرجته واضحة من خلال التباينات الاجتماعية الطبقية فى الإنفاق العام على التعليم أثناء أعوام الدراسة، ويعود ذلك إلى:

(أولاً): أن الإنفاق العام لكل تلميذ فى فترة الأربع سنوات التى يقضيها بكليته يتجاوز بدرجة كبيرة مثيله فى المدارس الإبتدائية حيث يتلقى من يستمر فى الدراسة تمويل عام سنوى كبير وقابل للزيادة.

(ثانياً): بَدَت المدارس المتاحة أمام أبناء الفقراء أقل إمداداً وتزويداً بالمعدات والكتب والمعلمين والمدخلات أو المُخرج الخاص الذى تقدمه المدرسة للمجتمع مبين فى الجدول رقم (٣). وتشير البيانات فى هذا الجدول إلى أن كل من أوجه الإنفاق المدرسى وأوجه القياس المباشرة لجودة ومحصلة ما تقدمه المدرسة يتباين بطريقة مباشرة مع مستويات دخل المجتمعات التى تقع المدرسة فى نطاقها.

جدول (٣)

يوضح التباينات فى موارد المدرسة الابتدائية

المـــورد	داخـل المدن	بيـن المـدن
١- الإنفاق التعليمى الحقيقى الحالى لكل تلميذ	N.[a]	٧٣ [b]
■ متوسط المرتب الشهري الحقيقى لمدرسى الإبتدائى	٢٠ [a]	٦٩ [b]
■ نسبة التلاميذ إلى المعلمين	٢٤[a]	n.[a]
■ الإنفاق الحقيقى لكل تلميذ نسبة لمرتب المدرس	٤٣ [a]	n.[a]
■ المقدرة اللفظية للمدرس	١١[a]	١٠٢٠ .[a]

يتضح من الجدول رقم ٣ أن الاختلاف المئوى فى إتاحة المورد مرتبط باختلاف واحد فى المائة فى الدخل الأسرى ومتوسطه[١٦].

ولم تكن التباينات فى المدارس تمثل فقط أعوام الدراسة المنقضية أو الموارد المسخرة لكل تلميذ سنوياً لتعليمه. حيث كانت الاختلافات فى البناء الداخلى للمدارس نفسها

وفى المحتوى التعليمى تعكس الاختلافات فى الأبنية الطبقية الخاصة بالتلاميذ. ومن المعروف والطبيعى أن العلاقات الاجتماعية الخاصة بالعملية التعليمية لأدوار العمل المُرجح أن يتعرض لها معظم التلاميذ. وتعد التباينات فى القواعد العامة وأنماط السلوك المتوقعة وفرص الإختيار المتاحة واضحة جداً عند مقارنه المستويات التعليمية. نرى ذلك حين نلاحظ المدى العريض لاختيار المنهج وطريقة الحياة وقدر الوقت المتاح لطلبة الكلية مقارنة بالطاعة والإحترام للسلطة والمتوقع وجوده فى التعليم العالى. ويحدث التباين أيضا داخل كل مستوى دراسى. والمرء بحاجة فقط لأن يقارن العلاقات الاجتماعية لطلاب الكلية مع هؤلاء الذين ينتمون للصفوة ممن يقضون أربعة أعوام بالكلية أو مقارنة نفس العلاقات بين أبناء الطبقة العاملة فى المدارس العليا مع من ينتمون لمدرسة عليا ميسورة الحال كائنة فى ضواحى المدينة للتثبت من تلك النقطة.

إن الإنماط المختلفة للتنشئة الاجتماعية فى المدارس التى يلحتق بها التلاميذ ينتمون لطبقات اجتماعية مختلفة لم تظهر إلى الوجود عن طريق الصدفة. وبالأحرى، فهذه الأنماط تتأتى من الحقيقة القائلة أن الأهداف والتوقعات التعليمية لكل من الآباء والمعلمين واستجابة التلاميذ لمختلف أنماط الضبط والتحكم والتدريس تختلف بإختلاف طبقات التلاميذ الاجتماعية. وأكثر من ذلك، فالتباينات الطبقية فى أنماط التنشئة الاجتماعية المدرسية تزداد تمركزاً وقوة بالتباينات الشديدة فى الموارد المالية الموضحة والموثقة بالجدول السابق.

وقلة الدعم المالى لتعليم أبناء أسر الطبقة العاملة لا تترك مصادر تسخر للتلاميذ ممن لهم أدوار قيادية فى الاقتصاد فحسب، ولكنه أيضاً يفرض على المعلمين ومديرى مدارس الطبقة العاملة نمط من العلاقات الاجتماعية يعكس بدرجة كبيرة مثيله فى المصنع.

وتقف الاعتبارات المالية فى مدارس الطبقة العاملة فقيرة الدعم حجر عثرة أمام الطبقات الصغيرة وأمام تعدد المناهج المنتقاة والمدرسين المتخصصين (عدا الموظفون النظاميون) كما تعوق مقدار وقت فراغ المدرسين والمكان الفسيح المطلوب من أجل بيئة تعليمية أكثر مرونة.

ونقص الدعم المالى يتطلب التعامل مع التلاميذ كمواد خام على خط الإنتاج حيث وضعت مكافأة كبيرة مقابل الطاعة والحفاظ على المواعيد وقلة فرص العمل الإبداعى المستقل وإنتباه المعلمين الفردى، وكان بإمكانية المدارس المدعمة مالياً بدرجة كبيرة والتى يلتحق بها أبناء الأغنياء توفير فرص هائلة لتطوير طاقة العمل المستقل الدؤب وكافة الخصائص والمميزات الأخرى المطلوبة من أجل الأداء الأمثل للعمل للطبقات العليا من الهرم الوظيفى.

وبينما تسود أوجه عدم المساواة فى التعليم الأمريكى بين المدارس وحتى داخل كل مدرسة، كان الأطفال يتلقون قدراً مختلفاً من التعليم. ولقد تحقق التنظيم الطبقى داخل المدارس عن طريق المشاركة المتنوعة فى الأنشطة الخارجة عن المنهج الدراسى، وكذلك عن طريق اتجاهات المعلمين وخاصة القيادات التعليمية الذين يتوقعون من أبناء الطبقة المتوسطة التجاوب معهم بصعوبة وبطء أو ينهوا دراستهم مبكراً حتى ينتهى بهم المطاف لشغل أعمال مماثلة لأعمال آبائهم.

إنه لأمر عادى - لا يثير الدهشة - أن عواقب النظام المدرسى ومحصلته تختلف بدرجة كبيرة بالنسبة لأبناء الطبقات المختلفة. ولقد ذكرنا فيما سبق الأهداف التعليمية المختلفة والمتضمنة فى العلاقات الاجتماعية فى المدارس التى تضم أبناء طبقات إجتماعية متباينة. ومن أكثر الوسائل يُسراً وأقلها أهمية لقياس الفروق بين التلاميذ هو مدى التحصيل المدرسى.

ولو قمنا بقياس مُخرج الدراسة بالعودة للنتائج المتحصل عليها من اختبارات التحصيل القومية موحدة القياس سنجد الأطفال ممن تلقى آبائهم تعليم عالى يفوق آدائهم بدرجة كبيرة هؤلاء ممن تلقى آبائهم قسطاً أقل من التعليم. وعلى سبيل المثال : **فقد دلت دراسة حالية على أنه من بين طلاب المدارس العليا البيض ممن تلقى آبائهم قسطاً كبيراً من التعليم كانوا فى المتوسط على مستو عالى أكثر من هؤلاء ممن يقبع آبائهم فى مصاف هؤلاء ممن لم تتح لهم فرص تعليمية كبيرة وذلك على مستوى مستويات الصفوف الثلاث الأولى.**

وبينما يبدو جزءً كبيراً من ذلك التباين كنتاج للتعامل غير العادل فى المدرسة وعدم المساواة فى الموارد التعليمية سأحاول فيما يلى إثبات أن كثير من ذلك يتعلق بالتباينات فى الفترة الأولى للتنشئة الاجتماعية وبالمثل البيئة المنزلية للطفل.(١٧)

وبالنظر للتباينات الطبقية الاجتماعية الكبيرة فى مقدار التحصيل الدراسى فإنه لأمر متوقع حدوث تباينات طبقية بين الملتحقين بالكلية وهكذا ينزع المرء ليحاول إثبات أن البيانات فى الجدول رقم(٢) تعد ببساطة إنعكاساً لمقدار التحصيل المدرسى فى مدرسة التعليم العالى ولا تعكس أى تباينات طبقية إجتماعية غريبة على عملية القبول بالكلية. وتلك المقولة، رغم أنها تبعث على الراحة لموظفى وهيئة القبول بجامعات الصفوة، لا تجد دعماً نتيجة للتباينات المتاحة والتى يُقدم بعضها فى الجدول رقم (٤). ولقد حدث زيادة فى التباين المطرد للتعليم الجامعى حتى بالنسبة للتلاميذ ممن تتوافر لديهم نفس القدرة الأكاديمية القابلة للقياس.

جدول (٤)

احتمالية دخول الكلية للطلاب الذين وصلوا الصف ١١*

المقدرة كوارتيلز B	كوارتيلز B للاقتصاديات الاجتماعية 1	2	3	4 مرتفع
1 منخفض	٦	١٢	١٣	٢٦
2	١٣	١٥	٢٩	٣٦
3	٢٥	٣٤	٤٥	٦٥
4 مرتفع	٤٨	٧٠	٧٣	٨٧

■ احتمالية دخول الكلية للطلاب ممن وصلوا للصف الحادي عشر. المؤشر «الاقتصادي الاجتماعى» عبارة عن مقياس مشترك للدخل الأسرى، وظيفة الأب وتعليمه، وتعليم الأم.
مؤشر «المقدرة» هو خليط من الاختبارات لقياس درجة الاستعداد الأكاديمي العام.

ولقد كانت التباينات الطبقية الاجتماعية فى نظامنا المدرسى والدور الذى تلعبه فى ظهور نظام التقسيم الاجتماعى للعمل واضحة بدرجة لا يمكن إنكارها. ولقد تراجع المدافعون عن النظام التعليمى عن المنطق القائل بأن الأمور تسير فى مجراها السليم وأن تباينات الماضى كانت إلى حد كبير مُعوقاً كبيراً. ومما لاشك فيه أن بعض تباينات الماضى انخفضت وتقلصت، إلا أنه حدث تطور وزيادة ملحوظة لتباينات جديدة ظهرت على الساحة حيث أن السجل التاريخى المتاح يعير قليلا من الدعم للفكرة القائلة بأن مدارسنا تسير على طريق المساواة فى الفرص التعليمية. وعلى سبيل المثال، فالتباينات المأخوذة عن مسح إحصائى حديث فى الولايات المتحدة والموضحة بالجدول رقم (٥) تشير إلى أن التخرج من الكلية أصبح معتمداً بشكل مطرد على الخلفية الطبقية للفرد. وهذا الكلام صحيح على الرغم من القول بإمكانية التخرج من مدرسة عليا أصبحت تسير فى خط متعادل على نحو كبير عبر الطبقات الاجتماعية وبالنظر لتلك البيانات فهى تدعى أن عدد أعوام الدراسة التى يمر بها الطفل تعتمد على الأقل على الطبقة التى ينتمى إليها أبيه فى الفترة الحالية على الأقل كما كان الوضع منذ خمسون عاماً[١٨].

جدول (٥)

يبين الأطفال الذين وصلوا إلى مدرسة عليا، والنسبة المئوية لمن تخرجوا من الكلية مقارنة بسن الأبن ومستوى تعليم الأب

تعليم الأب								
بعض الكليات أو اكثر		الصف المدرسى العالى		بعض المدارس العليا				
النسبة أكثر من ٨	النسبة المئوية الصفية	النسبة أكثر من ٨	النسبة المئوية الصفية	النسبة أكثر من ٨	النسبة المئوية للتخرج	اكبر من التواريخ المحتملة ٨ سنوات للتخرج من الكلية		عمر الابن عام ١٩٦٢
٦,٨٣	٥١,٩	٣,٣٧	٢٥,٦	٢,٢٩	١٧,٤	٧,٦	١٩٥٠-١٩٥٩	٢٥-٣٤
٦,٢٧	٥٣,٩	٢,٩٤	٢٥,٣	١,٣٨	١١,٩	٨,٦	١٩٤٠-١٩٤٩	٣٥-٤٤
٤,٧٩	٣٦,٩	١,٩٦	١٥,١	١,٢٧	٩,٨	٧,٧	١٩٣٠-١٩٣٩	٤٥-٥٤
٤,٣٥	٢٩,٨	٢,١٦	١٩,٢	١,١٠	٩,٨	٨,٩	١٩٢٠-١٩٢٩	٥٥-٦٤

والجدل المثار حول أن نظامنا التعليمى متساو الفرص يعوض التباينات التى نشأت فى مكان ما فى النظام الرأسمالى يعد نوعاً من السفسطة العلنية لدرجة أن القليل يتمسك بالإبقاء على هذا النظام. ولكن الاختلاف بين الايديولوجية والحقيقة فى النظام المدرسى الأمريكى أكثر من أن يظهر من خلال نظرة عابرة على البيانات المبينة بالجدول **ففى المقام الأول**: لو كان التعليم يهدف لتعويض فترة الجمود الطبقى الاجتماعى بسبب ميراث رأس المال وكافة الامتيازات الأخرى، لتحتم أن يكون هذا التعليم يقومك على أساس إيجاد علاقة سلبية بين الخلفية الطبقية الاجتماعية للطفل وكم وكيف ما يدرسه.وهكذا فإن التأكيد على أن التعليم يعوض التباينات فى الثروة والمكانة الموروثة لم يلق صدى لوجود التباينات الطبقية الاجتماعية فى النظام المدرسى أو بالأصح لغياب التباينات التعويضية.

وفي المقام الثاني: لو انتقلنا الآن من مشكلة الجمود المتوارث عبر الأجيال إلى مشكلة تباين الدخول في ذلك الوقت، ظهرت لنا حقيقة جدلية مشابهة. ففى الاقتصاد الرأسمالى، كانت الأهمية المتزايدة لدُور التعليم فى الاقتصاد عُرضه لنزعة يشوبها عدم المساواة فى توزيع الدخل فى غياب التباينات الطبقية الاجتماعية فى كم وكيف ما تقدمه المدرسة. ولنرى السبب فى ذلك. بالنظر إلى إقتصاد رأسمالى بسيط يستخدم فيه عاملين فقط فى الإنتاج(١) الأيدى العاملة غير المتعلمة والمتشابهة الظروف و(٢) رأس المال، وملكيتها موزعة بطريقة غير عادلة بين السكان ويعتبر التوزيع غير العادل لرأس المال أهم مصدر للتباين فى الدخول فى هذا المجتمع. وحيث أن القوة العمالية أصبحت تختلف بنمط المهارة أو التعليم، فلقد ساهمت مكاسب الأيدى العاملة فى التباين الكلى للدخول وأدى تركز رأس المال لزيادة تلك التباينات. وسيظل الوضع كما هو حتى لو وزُع التعليم والمهارات على مقدار غير محدود من أنماط التعليم والتدريب والتى تعطى أفضلية للوظائف عالية الأجر. والعلاقة السلبية الجوهرية بين ملكية رأس المال من جهة وكم وجودة التعليم المتلقى من جهة أخرى سيكون هدفه تحييد التأثير غير المتعادل للنهوض المدرسى كظاهرة أقتصادية. وبينما تقلل بعض الأبحاث من أهمية الأهداف الطبقية الاجتماعية فى المدرسة، فلم يؤكد أحد بعد أن الطبقة والمدرسة مرتبطين عكسياً.

ثالثاً: الثقافة الطبقية والنفوذ الطبقي:

إن التباينات الشاملة والراسخة فى التعليم الأمريكى على ما يبدو ستدحض تفسيراً لتعليم يحقق وظائفه المنادية بالمساواة. ولكن حقائق تلك التباينات لا تطرح بنفسها تفسيراً بديلاً. ففى حقيقة الأمر، تطرح هذه التباينات مشاكل خطيرة للتفسير. فلو أن تكاليف التعليم التى يتحملها التلاميذ وأسرهم كانت مرتفعة جداً ولو أن محسوبية الأقارب ومحاباتهم تجاوزت الحد، ولو طُبق التمييز الطبقى بين التلاميذ تبعاً لطبقتهم الاجتماعية أو أن القرارات التعليمية تتخذ بواسطة فئة قليلة معينة ممن يمكن أن نُطلق عليهم أصحاب النفوذ. فلن يكون من العسير تفسير التباينات المستمرة فى التعليم الأمريكى. وعلى أى حال، فإن قضية التفسير تعنى التوفيق بين الحقائق التجريبية المذكورة آنفاً مع حقائق مجتمعنا كما نفهمها وهى، التعليم العام والمجانى بدون مصاريف على كل المستويات، الوسائل المشروعة للتحقيق المباشر للتمييز الطبقى، ودور محدود للاتصالات أو محسوبية الأقارب لتحقيق مكانة عالية أو دخل مرتفع، والإلتزام على المستوى الكلامى على الأقل بمساواة الفرص التعليمية ونظام سيطرة على التعليم وإن لم يكن ديمقراطى صرف يمتد ليشمل إهتمامات أصحاب النفوذ. ومحاولة التوفيق بين تلك الحقائق المتباينة ظاهرياً سيؤدى بنا للنظر إلى نظام التقسيم الاجتماعى والثقافات الطبقية المترابطة، وممارسة النفوذ الطبقى نظرة أعمق.

وسأحاول فيما يلى إثبات أن نظام التقسيم الاجتماعى للعمل القائم على البناء الهرمى للإنتاج أعطى الضوء الأخضر لقيام ثقافات فرعية طبقية مميزة. فالقيم وسمات الشخصية وخاصية التوقع لكل ثقافة فرعية تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق الاختلافات الطبقية فى التنشئة الاجتماعية الأسرية والاختلافات المتكاملة فى نمط ومقدار التعليم المدرسى الذى كان من الطبيعى أن يتلقاه أبناء المراكز الطبقية المتعددة.

ولقد تأصلت جذور التباينات الطبقية فى النظام المدرسى بدرجة كبيرة من خلال مقدرة الطبقة العليا للتحكم فى المصادر الأساسية للتمويل المدرسى وتقييم التلاميذ وكذا فى الأهداف التعليمية.

والعلاقات الاجتماعية للإنتاج المميزة للمجتمعات الرأسمالية المتقدمة (وكثير من المجتمعات الإشتراكية) نجد تفسيراً مستفيضاً لها فى البيروقراطية والهرم الحرفى (المهنى الحديث). ومن الممكن تجميع الأدوار الوظيفية فى الاقتصاد الرأسمالى تبعاً لدرجة الاستقلالية والسيطرة التى تنبع من الفرد الذى يشغل وظيفة[١٩]. ويوجد دليل على أن سجايا الشخصية وسماتها المقترنة مع الأداء الأمثل للإعمال فى التصنيفات الوظيفية المعروفة على نطاق واسع حيث أنها تختلف إختلافاً كبيراً، حيث يتطلب بعضها - فى الظاهر - الإستقلالية والنظام الداخلى وبعضها يؤكد على سمات معينة كالطاعة والقدرة على التوقع والإرادة الفردية للرضوخ لأى نوع من أنواع التحكمات الخارجية.

وتنمو تلك الصفات الشخصية أساساً فى سن مبكرة فى الأسرة وإلى حد أقل فى مؤسسات التطبيع الاجتماعى الثانوية كالمدارس. ولأن الناس ينزعون للزواج من نفس طبقتهم (لأن الأقران فى الغالب يتقابلون فى مدارسنا التى تنتشر بها التمييز الطبقى) حيث من المرجح أن يتقابل كلا الوالدين نفس مجموعة السمات الشخصية الأساسية. وهكذا فإن الأطفال ممن يشغل والديهم موقعاً مميزاً فى الهرم الوظيفى ينشأون ويترعرعون فى منازل تنزع فيها طرق التربية والبيئة الفيزيقية المحيطة أن تنمى خصائص الشخصية بحيث تلائم الأداء الأمثل للوظيفة وأخذ الأدوار الوظيفية للوالدين. فأبناء المديرين والفنيين المتخصصين تعلموا الاعتماد على النفس من خلال مجموعة واسعة من القيود والتحكمات، أما أبناء الطبقة العاملة فتعلموا الطاعة. وبينما تدور العلاقة بين التصنيف الطبقى للوالدين والصفات الشخصية للطفل أساساً فى المنزل، فإنها فى الوقت ذاته تلقى تدعيماً من قِبلَ المدارس والمؤسسات الاجتماعية الأخرى. وهكذا فلو تناولنا مثال سبق عرضه، فإن العلاقات الاجتماعية السلطوية للمدارس العليا الخاصة بالطبقة العمالية تتكامل فى دورها مع أنماط التنشئة الاجتماعية المبكرة والتى تحث على النظام. ويتسع مدى للحرية الكبيرة للمدارس الممولة تمويل كبير فى ضواحى المدينة حيث التدريب الاستقلالى الأولى المميز لأسر الطبقة العيا.

وبالمثل، تُدعم المدارس مظاهر أخرى للتنشئة الاجتماعية الأسرية. فطموحات وتوقعات التلاميذ وأولياء أمورهم بخصوص نوع ومقدار التعليم مرتبطين إرتباطاً وثيقاً

بالطبقة الاجتماعية. ومن الطبيعى أن توقعات المعلمين، ومستشارى التوجيه وإداريى المدرسة تدعم تلك الخاصة بالتلاميذ وآبائهم.

وفى الغالب تشجع المدارس التلاميذ لتنمية طموحاتهم وتوقعاتهم المتوافقة مع طبقتهم الاجتماعية حتى ولو كانت هذه الطموحات غير سوية وإنه لأمر منطقى أن تقدم المدارس - بدرجة ما - عناصر مشتركة للتنشئة الاجتماعية لكل التلاميذ بصرف النظر عن طبقتهم الاجتماعية. فالنظام واحترام الملكية وروح المنافسة والحفاظ على المواعيد تعد ركنا من أركان المنهج الشامل المتكامل لكل مدرسة. إلا أنه بالنظر للتنظيمات المتعلقة بالمؤسسات القائمة حالياً نجد أن قدرة المدرسة على إحداث تغيير فى شخصية الطفل وقيمه وتوقعاته يعد أمراً محدوداً للغاية. ويبدو أن استجابة الأطفال لأنماط التعليم المختلفة تعتمد بدرجة كبيرة على أنماط الشخصية وتوقعاتها وسماتها وقيمها والتى ساعدت الأسرة على نموها. وعلاوة على ذلك، يقضى الأطفال قدراً صغيراً من الوقت داخل المدرسة وهو أقل من ربُع ساعات يقظتهم على مدى المقرر الدراسى. وهكذا فالمرجح زيادة فاعلية المدرسة عن طريق تدعيم وتكملة عمليات التنشئة الاجتماعية للمنزل والجيران أكثر من معارضة تلك العمليات.

وإنه لأمر منطقى حينئذ أن التباينات الطبقية الاجتماعية فى مستوى التحصيل الدراسى والمقاييس الأخرى للنجاح المدرسى أكثر من أن تحصى عن طريق التباينات فى الموارد المالية المتاحة للمدرسة والمدخلات الأخرى (جودة وعدد المدرسين)...إلخ.

والتباينات الطبقية فى مجمل التأثير الكلى لدور المدرسة تعد - تبعاً لهذا التفسير - ناتجة أساساً فيما أطلقت عليه الثقافة الفرعية. والنظام التعليمى يساهم إسهامه فى تقبل هذه النتائج وإعطائها شكلاً متكاملاً مميزاً. وتساعد العلاقة المتكاملة بين التنشئة الاجتماعية الأسرية والمدرسة فى نشأة أنماط خاصة بالثقافة الطبقية من جيل إلى جيل. وما يجرى الآن فى سوق العمل يعد ترجمة للتباينات فى ثقافة الطبقة تتبعها تباينات فى الدخول والتصنيفات الوظيفية.

وتلعب سمات الشخصية وقيمها وتوقعاتها المميزة للثقافات الطبقية المختلفة دور رئيسى فى تحديد مدى نجاح الفرد فى الحصول على دخل مرتفع أو شغل مكانة مرموقة.

ويبدو أن الإسهام الواضح لدور المدرسة فى النجاح الوظيفى والدخل العالى يمكن تفسيره فى المقام الأول على أنه يعود إلى الخصائص الشخصية لهؤلاء ممن أتيح لهم اللحاق بركب التعليم العالى. وعلى الرغم من أن المكافآت الخاصة بالمقدرة على العمل والآداء العقلى محدودة بدرجة كبيرة فى سوق العمل (إلا لعدد صغير من الأعمال ذات المستوى المرتفع) فإن القدرات العقلية تعد ذات أهمية قصوى للإستمرار فى المدرسة. فالدرجات وإحتمال الاستمرار فى مستويات عليا من المدرسة ومجموعة متغيرات أخرى تعد مرتبطة إيجابياً ومتناسبة مع المقاييس الموضوعية للقدرات العقلية. ولهذا السبب فقط، تتشكل خبرة الفرد فى المدرسة تبعاً للاعتقاد القائل بأن الترقى والمكافآت توزع توزيعاً عادلاً. ومن ثم فإن العلاقة الوثيقة بين مستويات التحصيل المدرسى والنجاح الوظيفى فيما بعد يتمخض عنه مظهراً يستحق التقدير ليحجب الميكانيزمات التى تؤدى لنشأة وإزدياد شوكة النظام الطبقى عبر الأجيال.

وإلى حد بعيد، فإن أطالة أمد عدم المساواة من خلال النظام التعليمى قد أعيد النظر إليه كميكانيزم ذاتى ومُلزم للنفس يدور خلال وسط الثقافة الطبقية فقط. ولقد أضيف بُعد هام لهذا التفسير المطروح لو لاحظنا أن مراكز السيطرة والتحكم فى الهرم الإنتاجى تنزع للاقتران مع مراكز التأثير والنفوذ السياسى.

وإذا ألقينا نظرة على النصيب المتفاوت للقوة السياسية المهيمن عليها الطبقة العليا وقدرتهم على تحديد أنماط السلوك المقبولة والإجراءات الأخرى وكذلك على تحديد ماهية المصلحة القومية والسيطرة على السياق الايديولوجى الخاضع للمؤسسات والذى تتخذ فيه القرارات التعليمية، فإنه لأمر منطقى (لا يثير الدهشة) أن نجد الموارد توزع توزيع غير عادل بين المناهج المدرسية وبين المدارس التى تخدم مختلف الطبقات وبين المستويات التعليمية. وينعكس نفس نسق القوة فى المنهج وطرق التدريس ومعايير الإنتقاء والترقى وكل هذا يبعثر الأرباح على أبناء الطبقة العليا بلا تناسب.

ولم نؤكد فى هذا الصدد على أن الطبقة العليا تسيطر على الهيئات الرئيسية لصناعة القرار فى التعليم وإن كان من المرجح عمل دعوى تثبت صحة ذلك. ويُفترض أن نفوذ الطبقة العليا يتمثل فى مقدرتها على وضع والإبقاء على مجموعة من قواعد التشغيل أو معايير القرار «قواعد اللعبة» والتى على الرغم من أنها فى الغالب سليمة وأحياناً عادلة فى الظاهر، إلا أنها ذات تأثير فعال للإبقاء على نظام عدم المساواة.

ولإيضاح تلك النقطة سأعرض مثالين بارزين لقواعد اللعبة **الأول**: أن التفوق المدرسى يجب أن يتبع بالمكافأة. ونظراً لمقدرة الطبقة العليا على تعريف وتحديد التفوق بشروط فينزع أبناء الطبقة العليا على تعريف وتحديد التفوق بشروط فينزع أبناء الطبقة العليا للتفوق مثلاً فى التحصيل الدراسى والإذعان لهذا المبدأ «**المكافأة**» ينتج عنه نتائج غير عادلة «مثل زيادة التعليم العالى بطريقة غير عادلة» بينما يتم الحفاظ على مظهر المعاملة العادلة. وهكذا يساهم مبدأ المكافأة للتفوق فى تشريع العواقب غير العادلة للمدرسة بربط النجاح بالقدرة. وفى نفس الوقت فإن الهيئة المختصة بالاختبارات الحكومية الموضوعية تسمح بمقدار محدود من التنقل المتزايد بين الأطفال الشاذين عن قاعدة الطبقة الدنيا وبهذا توفر شرعية أكثر لعمليات النظام الاجتماعى بإعطاء بعض الثقة للزعم الخاص بالتنقل واسع الإنتشار.

أما المثال الثاني، فهو المبدأ القائل بأن المدرسة الإبتدائية والثانوية يجب أن تمول أساساً من الإيرادات والدخول المحلية. ويلقى هذا المبدأ تأييداً على أساس ضرورة الحفاظ على الحرية السياسية. وبالنظر لدرجة التمييز الطبقى المختص بالناحية السكنية عن طريق مستوى الدخل فإن تأثير هذا المبدأ هو العمل على توزيع غير عادل للمواد المدرسيةبين أبناء الطبقات المختلفة. والمدن ذات القاعدة الضريبية الكبيرة من الممكن أن تنفق مبالغ طائلة لتعليم أبناء الطبقة العليا بلا تناسب حتى دون معاناة وجود معدل ضريبى أعلى من المتوسط.

ولأن المصدر الرئيسى للتباينات فى المدرسة بهذا الشكل يوجد بين المدارس أكثر من وجوده داخل الأقاليم المدرسية، ولأنه لا يوجد ميكانيزم فعال لإعادة توزيع الاعتمادات المالية المدرسية بين الأقاليم المدرسية لذا تفتقد الأسر الفقيرة استراتيجية سياسية قابلة للاستمرار من أجل تصحيح مسار التباين.

وقواعد اللعبة المذكورة وهى «مكافأة وتمويل المدارس محلياً» تفسر التكامل بين النفوذ الاقتصادى والسياسى للطبقة العليا. وعلى أىَ وضع فإن الاذعان لتلك القواعد له تأثير ظهور عواقب غير عادلة عن طريق ميكانيزم يدور حول نطاق النظام السياسى. وحيث أن الفرد يذعن لمبدأ مكافأة التفوق فيبدو أن مسئولية وجود عواقب غير عادلة فى النظام المدرسى تقع خارج نطاق الطبقة العليا حيث تعود غالباً لعيبٍ ما فى الفقراء مثل ثقافتهم الطبقية البعيدة عن متناول النقد والفعل السياسى. وعلى العكس فطالما أن

التمويل المحلى للمدارس يتم الإبقاء عليه، فإن تحقيق المساواة فى الموارد بين أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة يتطلب التكامل الطبقى للأقاليم التعليمية والتى هدفها عدم وجود وسائل سياسية فعالة طالما نسمح بوجود سوق فى الملكيات السكنية وتوزيع غير عادل للدخل.

وهكذا يبدو أن عواقب التوزيع غير العادل للقوة السياسية بين الطبقات يكمل دور النظام التعليمى الذى لديه مقدرة على نقل وتوارث المنزلة عبر الأجيال، هذا علاوة على قدرته على البقـاء السياسى فـى البيئة الديمقراطية العادلة السالفة فى الولايات المتحدة حالياً.

ولقد وجد دور المدارس فى قيام وتشريع نظام التقسيم الاجتماعى للعمل تحدياً فى الأونة الأخيرة بقيام حركات شعبية منادية بالمساواة وفى الوقت ذاته ظهرت علامات ضعف بنائي داخلي في النظام التعليمي[19]. وهذان التطوران يحملان فكرة مؤداها أن التغيير الجذرى فى العملية التعليمية ممكن حدوثه قريباً وسيبقى تحليل قدرة وحدود التغيير التعليمى عملاً يسير على طريقة الممتد والمرسوم للإطار العام لقوة القضية الجدلية محل البحث.

رابعاً: حدود الإصلاح التعليمي:

لو كانت المحاولة المبذولة فيما مضى للتعرف على جذور التباين فى التعليم الأمريكى تثير نوعاً من الإقناع، فقد أدت أكثر من ذلك للتآلف بين التباينات الظاهرية بين الأشكال الديمقراطية والمحتوى المتباين للتعليم الأمريكى. وأنه لأمر جوهرى أن نعى مصادر التباين التعليمى جيداً وذلك كى نطور الاستراتيجيات السياسية السليمة فى المسعى الخاص بالوصول للعدالة والمساواة التعليمية. ولقد حاولت إثبات أن البنية التعليمية تعكس العلاقات الاجتماعية للإنتاج. وعلى مدى القرن ونصف الماضيين على الأقل، كا يُعد التوسع فى التعليم والتغيرات فى أشكال المدرسة ردود أفعال لحاجات تمخضت عن النظام الاقتصادى، ولقد وُجد أن مصادر التباين الحالى فى التعليم الأمريكى تقع فى التدعيم المتبادل للثقافات الفرعية الطبقية والأصول الطبقية الاجتماعية فى عمليات النظام المدرسى نفسها. ويرى التحليل لإقتصادنا. وإعادة النظر فى بعض الميكانيزمات الأساسية للتباين التعليمى يعضد من دعائم القضية محل البحث.

ففي المقام الأول، فإن مبدأ التفوق الأكاديمي المتبوع بمكافأة في الترقى والإنتقاء التعليمي يساعد ليس فقط في تشريح العملية التي يتمخض عنها نظام التقسيم الاجتماعي للعمل ولكنها أيضاً تعد جزء أساسي من العملية التي تُطبع الشباب إجتماعياً حيث يعملوا للحصول على مكافآت خارجية وتشجعهم لينموا أبنيتهم الداخلية الملائمة لتحويل دفة الاقتصاد الرأسمالي. وإختيار التلاميذ من مستوى التحصيل المتدني أو المتوسط للترقى لمستويات عليا في المدرسة سيسير على نهج التعليم المتعادل ولكنه أيضاً سيعرض مقدرة المدرسة على تدريب عمال منتجين ومتكيفين لخطر كبير.

وفي المقام الثاني: فقد تعمقت جذور الطريقة التي كان يتم بها التمويل المحلي للمدارس والتي هدفت للإبقاء على التباين التعليمي وذلك في الاقتصاد الرأسمالي حيث التوزيع غير العادل للدخل والحدود الضيقة لنفوذ الدولة. ولكنه لا يبدو من الحكمة التأكيد على المظهر الخاص بالمشكلة طويلة المدى المتعلقة بتحقيق العدالة التعليمية لأن التباينات في الموارد المدرسية الناتجة عن تمركز التمويل من الممكن ألا يكون لها أهمية كبيرة في الإبقاء على تلك التباينات وآثارها على التعليم. وفوق ذلك، فعلى ما يبدو أن التفويض القوي لمبدأ التمويل المحلي من الممكن ألا يجد طريقة كرد فعل للضغوط من الولايات الفقيرة والأقاليم المدرسية[٢٠].

وإنه لذو أهمية قصوى في موضوع العمل على إستمرار التباين التعليمي والثقافات الفرعية الطبقية، وتلك التباينات التي ترجع إلى الطبقة (في الشخصية والقيم والتوقعات) كما حاولت إثباتها تمثل تكيفاً وتلائماً مع المتطلبات المختلفة للأداء الأمثل للعمل على مستويات متعددة في العلاقات الاجتماعية الهرمية للإنتاج. والثقافات الفرعية الطبقية تنبع من خبرة العمال اليومية في البنية الإنتاجية المميزة للمجتمعات الرأسمالية.

وسيتضح من تلك النقطة أنه لا يمكن تحقيق العدالة الاجتماعية من خلال تغيرات فى النظام المدرسى وحده. ومع ذلك فإن محاولة ومساعى حركة الإصلاح التعليمى ممكن أن تنتقل بنا قريبا من تحقيق ذلك الهدف والتى - فى حالة فشلها- ستصبح هباءً فى ظل الظروف غير العادلة لنظامنا التعليمى وسيتحطم وهم إزالة المعوقات التباينية من خلال العملية التعليمية. ويمكن أن تخدم الإصلاحات التعليمية الناجحة مثل تقليل التفاوتات الطبقية أو السلالية فى المدارس قضية العدالة التعليمية حيث يبدو أن الزيادة المتعادلة فى المدارس فى الغالب ستتحدى النظام، فأما أن تفى بوعدها فى مكافأة التحصيل الدراسى أو تجد طرق للقيام بزوال الوهم الإعلامى البادى من خلال تقديم دواء عام يشفى من كل داء.

إلا أن سجل القرن ونصف المنقضى من الإصلاحات التعليمية يعطينا أى نوع من التوجيه والإرشاد حيث لا يجب أن نتوقع تغير جذرى فى التعليم يكون نتاجاً لجهود هؤلاء ممن يقصرون تركيزهم وإهتمامهم على المدارس. والانتصارات السياسية لحركات الإصلاح الماضية تمخض عنها قدر ضئيل ظاهرى من العدالة المؤثرة. وتتبعى للعواقب التعليمية للثقافة الطبقية والنفوذ الطبقى يثبت أن حركات الإصلاح التعليمى - محل البحث - فشلت لأنها سعت للتخلص من التباينات التعليمية دون التصدى للمؤسسات الرئيسية للرأسمالية.

والجهود الخاصة بتحقيق العدالة التعليمية من خلال تغيرات فى سياسة الحكومة - فى أحسن الظروف - ستخدش سطح التباين القائم، حيث أن الكثير من أوجه التباين فى التعليم الأمريكى له جذوره خارج نطاق البيئة المحدودة لنفوذ الدولة فى هرم علاقات العمل والتباينات المرتبطة بذلك فى الثقافة الطبقية. وطالما أن الأعمال تُحَدَد كى يفرض البعض نفوذهم فوق البعض الآخر وآخرون ليس لهم نفوذ على أى شئ، فإن نظام التقسيم الاجتماعى للعمل يزداد رسوخاً وبالتالى ستتأصل جذور التباين التعليمى ودعائمه فى المجتمع الأمريكى.

المراجع والمصادر

* Karable, J. and A. H. Halsey, ***Power and Ideology in Education***, (N. Y. Oxford uni press, 1977), pp. 147- 153.

1- B. Bailyn, ***Education in the forming of American Society***, (N.Y. 1960), PP. 101 - 116.

- J. Kenyatta, ***Facing Mount Kenya***, (N.Y. 1962) PP. 95 - 124.

2- C. Cipolla, ***Literacy and Economic Development*** (Baltimore, 1969), PP. 50-95.

3- H. Kearney, ***Scholars and Gentlemen: universites and Society in pre-Industrial Britian***, (N.Y. Ithaca, 1971), PP. 36-63.

4- N. Semelser, ***Social change in the Industrial Reveolution***, (Chicago, 1956), PP. 60-110.

5- F. Engles and K. Marx, ***The Communist Manifesto (1848); K. Marx, The 18th Brumair of louis Bonopare***, (N. Y. 1952), 125.

6- S. Thernstron, ***poverty and progress: Social Mobility in a 19th Century city,*** (N. Y. 1969).

7- B. Simon, ***Studies in the History of Education, 1780-1870, Vol I.,*** (London, 1960), PP. 177 - 210.

8- Bailyn, Education in the Forming of American Society, Op. Cit., P. 118.

9- Michael B. Katrz, ***The Irony of early School Reform,*** (Canbridge, Mass, 1968), P. 88.

10- F.T. Carlton, ***Economic Influences Upon Educational Progress in*** **the united states, 1820 - 1850**, (Madison, Wisc., 1908). pp. 98- 112.

11- M. B. Katz, ***"From Voluntarism to Bureaucracey in U.S Educa-*** **tion"**, (Mimeo, 1970). pp. 110 - 130.

12- F.T. Carlton, Economic Influences upon Educational Progress in U., Op. Cit., PP. 33 - 34.

13- K. Marx, The 18th Brumaire of Louis Bonarte, ***Op. Cit.***, P.125.

14- ***Op. Cit.***, P. 129.

15- W. L. Hansen and B. Wesbrod, "The Distribution of Coasts and Direct Benefits of public Higher Education: The Case of California, **"Journal of Human Resource" Vol. V, No. 3 csermmer, 1970**), PP. 361 - 320.

16- P. C. Sexton, ***Education and Income,*** (New York, 1961)PP.98-112.

17- S. Bowles, "Schooling and Inequality from Generation to Generation, op-cit-,P.20.

18- U.S. Bureau of the Census, Current population Reports, **Series P. 20, No. 185, July 11, 1969**, P. 113-116.

19- Max Weber, ***Essays in Sociology***, (New York, 1958), P. 261.

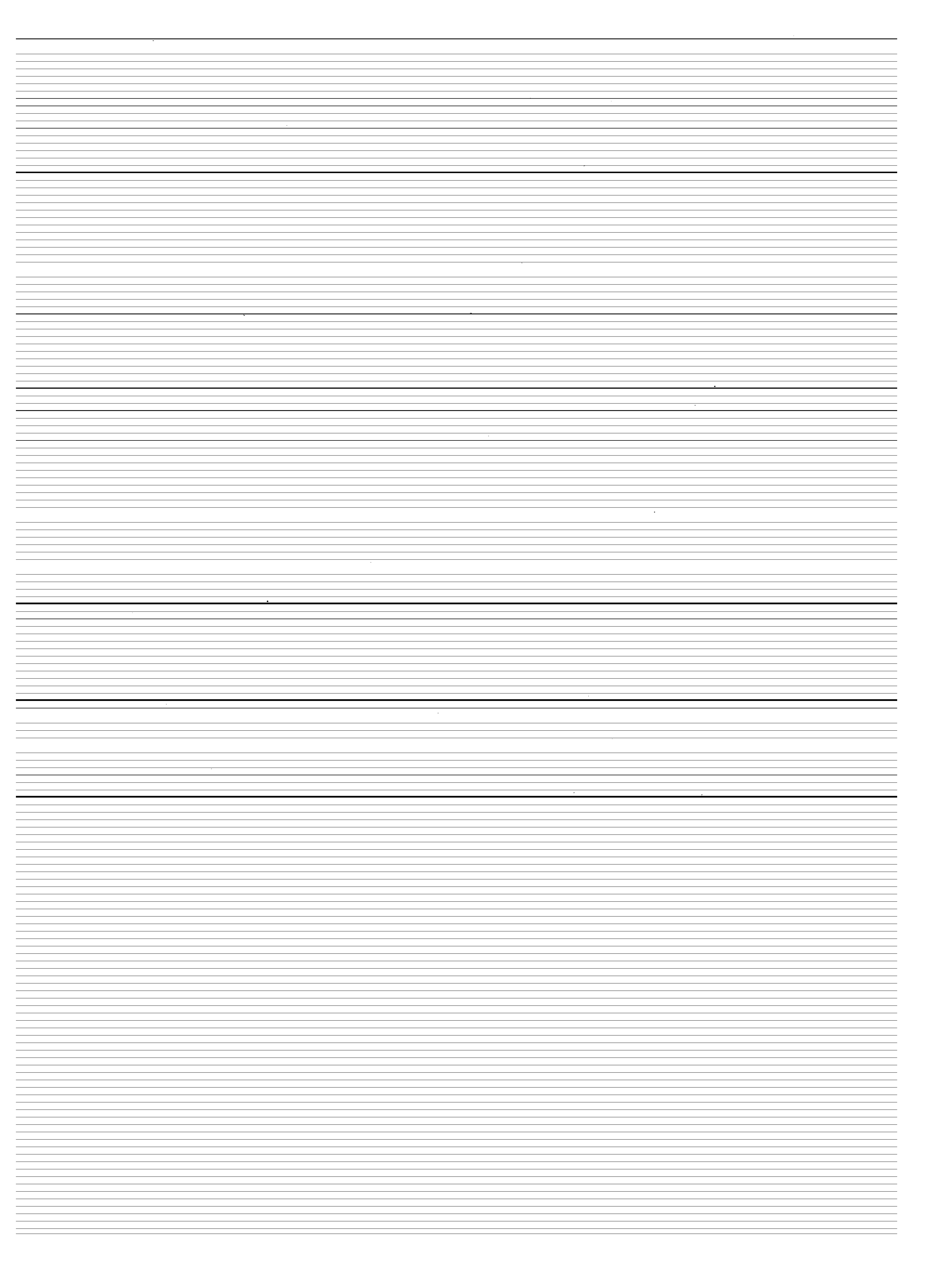
20- S. Bowles, ***"Cosntradicetion in U.S. Higher Education"*** (mimeo, 1971), PP. 201-212.



الفصل السادس

اتجاهات معاصرة فى الاقتصاد السياسى للتربية «رؤية نقدية»

- اسهام لويس التوسير: التربية والأيديولوجيا .
- أسهام مؤرخى التربية الامريكين .
- موائمة التربية لمتطلبات العمل .
- النمط الراسمالى للإنتاج .



اتجاهات معاصرة فى الاقتصاد السياسى للتربية

مقدمة :

هناك إسهامات عديدة لاتجاهات فكرية متنوعة تسود الادبيات التربوية المعاصرة فى الاقتصاد السياسى للتربية، اتجاهات تمت فى انجلترا وامريكا وكان لها أثر بالغ فى تطور الاقتصاد السياسى للتربية، ودراسة تلك الاتجاهات تستلزم تناول العديد من التطورات الحديثة الهامة، المؤثرة على المفاهيم السائدة، والمتعلقة بطبيعة ودور علم الاجتماع التربوى، وفى هذا الفصل، ستتم مناقشة العوامل التى خَلفَّها رواد هذا الاتجاه، كالايديولوجيا والتاريخ، والاقتصاد السياسى، وهى المفاهيم التى كثيراً ما تطرح - من خلالها - عديد من المشكلات. فثمة - على سبيل المثال - تساؤلات من قبيل:

- ما العلاقة بين التربية والايديولوجيا ؟
- وكيف يستخدم النظام الرأسمالى التعليم، من أجل إعادة انتاج نفسه؟
- ثم ما طرق وأساليب تدخل الدولة The State فى العملية التعليمية، وكيف تغدو هى الكفيلة guarantor بهذا النمو الرأسمالى، بل والقائمة على رعايته ونموه؟

وبغية تحديد المعالم الرئيسية لبعض التطورات الجارية، فقد قمتُ بتقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام مستقلة ونقترح بأن نعرض - بادئ ذى بدء - لنقيض المذهب الماركسى، «الانسانى» Humanistic Marxism، ويتطلب هذا العرض طرح مقدمة موجزة للمنظر الفرنسى لويس ألتوسير Louis Althusser، ثم التركيز على دوره فى فهمنا للتربية والايديولوجيا.

أما فى القسم الثانى، فسيتم بحث أهمية إسهامات عدد من مؤرخى التربية ورجال الاقتصاد السياسى التربوى، من الأمريكيين ثم سنواصل - بشكل أكثر تحديداً - ماتم طرحه فى القسم الأول من افتراضات Assumption عن الصفة الايديولوچية للنظام التعليمى، وهى افتراضات مشتركة بين ألتوسير، والمنظّرين الأمريكيين. إذ يؤمنون بأن

الاقتصاد يعتبر محدِّداً determinant هاماً، كما أنهم يعنون بدراسة آليات إعادة المجتمع لنفسه كذا فهم يعتقدون بأن كل تشكيل (تكوين) اجتماعى Social formation - كيما يوجد -، فإنه ينبغى أن يعيد إنتاج القوى المنتجة، وعلاقات الانتاج القائمة.

والحجة argument التى سأقدمها فى هذا الفصل، من البساطة بمكان: فلكى نفهم القضايا التربوية بشكل متكامل، فإن على المرء أن يتعرف أولاً - على الأشكال Forms التى تربط هذه القضايا بنمط الانتاج. ومن ثمَّ، فسوف يتضمن القسم الثالث من الفصل دراسة الرأسمالية المحتكرة المعاصرة Contemporary monopoly capitalism، وهو ما ستقدِّم أساساً مادياً لما يلى من تحليلات نقديّة للتعليم، وللاقتصاد السياسى، وللتعليم المدرسى Schooling فى المجتمع الرأسمالى.

أولاً: إسهام لويس التوسير: التربية والايديولوجيا[1]:

إن التربية متضمنَّة فى العمل الايديولوجى، وهذا لا يعنى القول بأن التربية يسيطر عليها أفراد الطبقة الحاكمة، أو أن التربية تمثل فقط الأفكار الحاكمة للطبقة الحاكمة، إذ أن وجهة النظر القائلة بأن التربية يسيطر عليها مجموعة وحيدة متآمرة لهى وجهة نظر شديدة التبسيط والنقص المخل فبعديد من الطرق - غير الواضحة حتى الآن لا ينجح التعليم المدرسى الجماهيرى فى أن يكوِّن (يغدو محل) اتفاقاً جماعياً حوله.

ولنأخذ على سبيل المثال - مسألة التعامل مع المنهج المدرسى Curriculum بحيث يمثلُّ كلا الجانبين.

أن كل المسائل الأخلاقية والسياسية يتم تمثيلها كيما تقدم صورة متوازنة وتلك هى وجهة النظر الليبرالية وبما أن المقدمات المنطقية الأخرى غير مقبولة (مق: هـ)، فمن العسير أن نغير من المعطيات مما يعنى محدودية هذه المجادلة، اذا أردنا ذلك عن طريق رسم الحدود للبنيات ذاتها.

إننا نعرف أن المجتمعات الصناعية المتقدمة، تعتمد - إلى حد كبير - على الايديولوجيا؛ فعن طريق الايديولوجيا - يُعيد المجتمع إنتاج نفسه.

ولكنّ، هل بمقدورنا أن نطّور نظرية تمكننا من أن نفهم التربية داخل إطار شامل لوجهة النظر الرأسمالية، وذلك بوصفها ظاهرة تاريخية؛ أن نفهم الرأسمالية كنمط للانتاج، وكنسق من العلاقات الاجتماعية ويعد لويس التوسير أحد المنظرين الذين بذلوا محاولة تمهيدية. لتحديد معالم منهج يحقق ذلك؛ أعنى يربط بين التربية والسياسة؛ والدولة.

ويرفض التوسير التفسير (الإنسانى) لماركس، وهو يرى أن الأعمال المبكرة لماركس - والتى تؤكد على الاغتراب alienation والجوهر الانسانى - أعمال ايديولوجية وغير علمية إذ أنها بمثابة تعبير عن المثالية الهيجلية والمثالية هى - فى الغالب - أساساً للصياغة الانسانية والايديولوجيا البرجوازية. ومن وجهة نظر ألتوسير فأن : ماركس نفسه قد دحض الاشكالية الانثربولوجية لهذه الأعمال المبكرة، بيد أنه واصل تكوين مفاهيم علمية جديدة، مثل قوى وعلاقات الانتاج ومن ثمّ، فإن التوسير يميل إلى أعمال ماركس المتأخرة - بعد عام ١٨٤٨ - حيث لم تصبح وحدة التحليل هى الفرد وإنما صارت التشكيل الاجتماعى برمته - فى أى وحدة كلية اجتماعية أربعة مستويات مميزة أو - باستخدام مصطلحات ألتوسير - أربعة ممارسات Practices. الاقتصادية، والسياسيَّة، والايديولوجية، والنظرية.

وعلى الرغم من أن الاقتصاد هو العنصر المحدَّد فى التحليل المقترَح هذا إلا أن الدور المهيمن the dominant يمكن أن يقوم به أىُ من المستويات الأخرى، فى الأوقات المختلفة وبالتالى، فليس هناك جدل بسيط بين القاعدة الاقتصادية، والبنية الفوقية، وإنما وحدة مُعَقَّدة من المستويات المنفصلة، والنوعية للممارسة، والتى يمكن أن تكون مستقلة بذاتها نسبياً وثمة وحدة ضرورية بين كل المستويات المتناقضة، حيث تشكّلُ - جميعها - الوحدة الكلية الاجتماعية مما يعنى أن وحدة هذا الكل الاجتماعى، هى وحدة مُعَقَّدة من المطالب، فى مراحل متفاوتة للتطوُّر، ويتميز كل مستوى بأنه نسبُى مقارنة بالمستويات الأخرى.

وبناءً على ذلك، فليس الأمر مجرد تناقض واحد بين رأس المال Capital والعمل Labour، اذ توجد - فى الوحدة البنائية الكلية - امكانية لتعدُّد التناقضات التى ترتبط كل منها بالأخرى بطرق معقدة. ومزية هذا المفهوم؛ الوحدة المعقدة المرتبطة - بالضرورة - بمستويات مستقلة نسبياً؛ إنه يدحض أى شكل من أشكال الاختزال المبسط ويكتب

التوسير وجهة نظره - عن العلاقة بين الوحدة الاجتماعية الكلية، والتربية - فى مقال بعنوان:

(الايديولوجيا، وجهاز الدولة الايديولوجي حيث يعتبر المجتمع الكلي بمثابة مكونات للقاعدة، والبنية التحتية. فالقاعدة الاقتصادية هي وحدة قوى الإنتاج، وعلاقات الانتاج أما البنية الفوقية، فذات مستويين: القانون Law والدولة State، ويشتمل الجهاز القمعي the repressire apparatus على: البوليس، المحاكم، السجون، رئيس الدولة، الحكومة والإدارة.

وثمة فرق مميز بين سلطة الدولة State power، وجهاز الدولة إذ أن الأخير هو مقصد (هدف) النضال الاجتماعي والطبقي للطبقة العامله، والذى يرمى إلى الاستيلاء على سلطة الدولة، واستبدالها بجهاز حكم بروليتاري. فالهدف الأخير إذن هو الإطاحة بسلطة الدولة، والقضاء على كل أجهزتها.

وهناك - من ناحية أخرى - مستوً ثانٍ للبنية الفوقية، إذ أن هناك أجهزة ايديولوجية عديدة للدولة؛ الديني، القانوني أو الأخلاقي والسياسي ... ثم التربوي والعلاقة بين البينة الفوقية والقاعدة ذات فعل تبادلي فللبنية الفوقية استقلال نسبي عن القاعدة وهذا الشكل المفاهيمي يمكننا من أن نكون تركيبات بارعة متماسكة من التفاعل بين الاثنين وهو ما يتضمن - علاوة على ذلك - ضرورة تغيير طرق تفكيرنا التقليدية فى النظر إلى السبب بوصفه شئ ما - له وجود مميز يمكن تحديده، إلى التعامل مع السبب بوصفه: علاقة ويرى ألتوسير - متبعاً هَدىْ جرامشي Gramsci أنه ليست هناك طبقة تستطيع أن تتولى سلطة الدولة، دون ممارسة السيطرة عليها، وعلى جهازها الأيديولوجي.

فثمة - إذن - بنيات Structures، يتمثل دورها النوعًى فى تضليل العاملين فى التشكيلات الاجتماعية المختلفة، وذلك عن طريق الأيديولوجيات (فهناك ايديولوجية - مثلاً - لا تمثل الواقع إلا تمثيلاً خيالياً)، وثمة أيضاً الشكل المضلل (الملغز) من الايديولوجيا حيث يمارس الناسُ من خلاله - هذا الشكل - علاقتهم بالعالم).

ومع ذلك، فإن للأيديولوچيات وجوداً مادياً، إذ أنها دائماً ما تعبر عن الأوضاع الطبقية Class positions. وهذا لأن الايديولوجيا دائماً ما توجد فى جهاز ما، وفى

ممارساته وأحد تلك الأجهزة هى : التربية. ويقترح ألتوسير إنها كيما توجد، فإن على كل تكوين اجتماعى أن يعيد انتاج قوى وعلاقات الانتاج القائمة وريثما تُسْتخدَم الايديولوجيات، فإن جميعها تسهم فى ذات النتيجة: إعادة إنتاج علاقات الانتاج ويؤكد ألتوسير على أن التربية تعيد انتاج العلاقات الرأسمالية للاستغلال وفى العصور الوسطى كان جهاز الدولة الايديولوجى المهيمن هو الكنيسة، لكنها الآن، اسُتُبدلتْ بالمدرسة فالمدرسة هى المؤسسة التى تمدُّ الأطفال بالايديولوجيا بغية إعدادهم للدور الذى عليهم أن يلعبوه فى المجتمع الطبقى. وبمعنى آخر، فإنه يجرى قولبة الأفراد إلى خاضعين يوفون بحاجات الرأسمالية ثم أن الأطفال يتعلمون – فى المدرسة – المهارة التقنية، ولكن بشكل يؤكد على الخضوع للايديولوجيا الحاكمة.

ويمكن أن نقول – فى معرض نقد التوسير – أن نسقه يتضمَّن محدَّدات مستترة وغير فعالة إلى حد بعيد، وحتمية فى نظرته للإنسان. فمن وجهة نظره أن التاريخ يقولب الأفراد فالرسالة التى يود أن ينطق بها عن الماركسية هى: التنظير theorize وأنا أؤمن بأهمية النظرية، والأفكار، إذ إنها يمكن أن، تُتَرجَم إلى قوى سياسية وإجتماعية جمعية – بيد أن المعضلة هى: إنه على الرغم من الاحتياج إلى العمل النظرى، فإن كثيراً ما يحدث أن ينفصل المشروع النظرى عن النشاط، وهو ما يمكن أن يقال عن ممارسة التوسير النظرية، والفلسفية والتى أحياناً ما كانت لا تحمل إلا النذر اليسير من العلاقة بالنضال الطبقى[٣].

وباختصار، فإن نسخته المعدلة عن الماركسية تتجاهل مشكلة الوحدة بين النظرية، والممارسة، لكن على الرغم من هذا النقد، فإن التوسير يعد منظراً مؤثراً وهاماً؛ فمن رأينا أنه أعاد صياغة الاشكالية المتطلبة حلا، وهى على نحو الدقة – كيفية قيام البنية الكلية بعملها على الأجزاء. إنها تلك المهمة الملحة التى علينا إتمامها.

ثانياً : إسهام مؤرخي التربية، ورجال الاقتصاد السياسي للتربية من الأمريكيين:

اعتقد إنه من الأهمية بمكان، أن نتناول أيضاً – أعمال بعض مؤرخى التربية الامريكيين...... لِمَ؟ أن أهميتهم تكمن فى أنهم يبحثون أصول التربية الأمريكية، كما يوضحون افتراضاتها الأيديولوجية والتى تكمن جذورها فى المصلحة الطبقية.

فقد عنى كتاب مثل: كلارنس كارير Clarence Karier، وبول فيولاس Paul violas، وجول سبرنج Joel Spring بالدور الذى لعبته الليبرالية فى تطوير الدولة المتحدة Corporate state وفى الابقاء (الحفاظ) عليها.

فيطرح كارير - وهو أحد المؤرخين من الذين سأركز ملاحظاتى عليهم - استبصارات قيمة عن الايديولوجيات التى هيمنت على الحياة الفكرية الأمريكية زهاء نصف قرن، وهى أفكار أنصار الليبرالية من أمثال: چان أدامس Jane Adams، وتشارلزكولىCharles Cooley. وجيمس كونانت James Conant، وچون ديوىJohn Dewey. وهو يتساءل عن ماهية الافتراضات assumptions التى وجهت مفاهيمهم فقد ساعدت تلك الافتراضات على صياغة الواقع الذى خلقته ومن الافتراضات الأساسية لهؤلاء الليبراليين، الاعتقاد بأن التقدم Progress يمكن أن يحدث من خلال التحسن الاجتماعىSocial melioration وبأن المؤسسات يمكن أن تُكيِّف بحيث تواكب الحلم الأمريكى. ومن جهة ثانية، فقد رأى أولئك أن حل مشكلة الفقر، ومشكلة الزنوج، والحرمان من الحقوق الأساسية، لا يكمن فى استقصاء النسق (استجواب النظام) وإنما فى السماح بمزيد من الحرمان من الحقوق الطبيعية والانسانية، وذلك بغية الأنخراط فى ركب الطبقة المتوسطة النامية.

كما آمن هؤلاء الليبراليين - من ناحية ثالثة - بمبدأ الاستحقاق أو الجدارة meritocracy - والذى يلعب - من خلاله - الجنيرُ المحترفُProfessinal Expert دوره بشكل متصاعد وفيما يخص التربية، فقد أيَّدت الليبرالية خلق نظام جماهيرى للتعليم المدرسى والذى كُرِّس ليفى باحتياجات المدنيين citizens القادرين على التكيف مع النسق الاقتصادى الصناعى. وبالطبع، فإن هذه الافتراضات تتداخل وتتراكب مع بعضها.

ويبدو بالنسبة لى - أن الاهتمام الرئيسى فى أعمال كاريركان منصباً على فضح المتضمنَّات المحافظة لليبرالية وقد اتخذ كاريير (كدراسة حالة للايديولوجية الليبرالية) حياة وأعمال چون ديوى. فقد آمن ديوى - على الصعيد الفلسفى - بالبراجماتية Pragmatism وهى فلسفة تنحو إلى حساب النواتج كيما يبقى الفرد على قيد الحياة.

ومن الناحية الأخلاقية، تؤكد تلك النظرة على الفعالية أو الكفاءة كمبدأ. (فأساس نقد ديوى لعلم النفس القديم إنه لم يكن فعّالا). وهذا التأكيد على الفعالية إنما يؤدى إلى شكل من النفعية expediency والتى لا توصف إلاّ على كونها ضرب من البراعة أو الحذق الأخلاقى moral dexerity[4]. ويسم رايت ميلز C. Wright Mills هذا النوع من البراجماتية، بالتكنولوجية Technologism.

وبالفعل، فقد تدربٌ كثير من الطلاب على هذا النوع من التفكير الملائم، والمنطبق – فى يسر – على مذهب الأداتية instrumentalism عالم تغدو فيه القيمُ غايات، وتُمسى فيه الغايات تابعة للوسائل ولقد كانت الفلسفة البراجماتية الأمريكية مفيدة ونافعة – من الناحية الوظيفية – فى تطوير النظام الرأسمالى، الاّ إنها أخفقتْ فى التعامل مع القضايا الأخلاقية التى يعج بها العصر الحالى. قضايا نضال الناس عبر التاريخ.

لقد كانت وجهة نظر ديوى أن نضال الإنسان، هو نضال مع الطبيعة وليس نضال الانسان مع الإنسان، ولا الطبقات مع الطبقات فقد غاب عليه التاريخ العنيف للهنود الحمر وللزنوج، وللمهاجرين، وللحركة العُمَّالية اذ لم يكن – بحسب ديوى – ثمة صراع أو ثمة عنف؛ تاريخ لا طبقى. وما انتجه ديوى فى مدرسته بشيكاغو، لم يكن إلا تاريخ لطبقة متوسطة، تحاشى الصراع والعنف وآزر التفكير التنظيمى للطبقة المتوسطة الجديدة.

ومن ناحية أخرى، فإن ديوى حينما أدرك وجود الصراع الاجتماعى، فإن حَلّة جاء بارعاً، تمثل فى الاستخدام الحاذق للتربية للتحكم الاجتماعى Social Control، وفى توظيف الخبراء وطبقاً للايديولوجية الليبرالية الجديدة New Liberal ideology– والتى أسهم ديوى فى إرسائها – فإنه لم يدر دفة اهتمامه حيال عامة الجماهير بغية التوجيه الاجتماعى وإنما توجه نحو الخبراء. ويكتب كارير عن ذلك، فيقول[5]:

لقد أدى ذلك – فى آخر الأمر – إلى نهوض مبدأ الجدارة البيروقراطية Bureaucratic Meritocracy، تلك التى كان أفرادها يتحدثون عن الديمقراطية، وعن التربية، بدون تهديدفعلى لصفوة السلطة التى سيطرت على النظام. ومؤمناً بالمنهج العلمى، وبالموضوعية شدَّد ديوى على أهمية الجنير المحترف الجديد، الذى غدت مهمته بعثَ الحياةِ، واعطاءَ التعاليم للطبقات الأدنى ومن خلال بحث شامل أوضح كارير –

بصورة مقنعة – إن ديوى كان فيلسوف الطبقة المتوسطة، والناطق الايديولوجى بلسانها وأنه كان مُصْلِحاً تربوياً، ومثله مثل سائر المصلحين الليبراليين السياسيين كان – فى الحقيقة – محافظاً كذا فقد كان براجماتياً حاذقاً.

ومثله مثل سائر الليبراليين، فقد أدر – بشكل ناجح تجريبياً وبصورة مرنة – دفة التغيير الاجتماعى على نحو منظمّ وقد اشتمل هذا التغيير على قدرٍ من التلاعب والنفعيَّة فهو – إذن – لم يشكّل تحدياً على الإطلاق لمصادر السلطة فى المجتمع. وفى الحقيقة أن إيمانه بالبراجماتية، وبالجنير المحترف، وبالقومية الأمريكية American Nationalism، قد انتظم داخل رؤية لمجتمع صناعى اتَّسم – أساساً بااللامساواة.

والآن لننتقل إلى مجال آخر كان محل اهتمام كبير من مؤرخى التربية الأمريكيين؛ وهو توفير التعليم المدرسى لجماهير الشعب ويؤكد كاريرأنه – على مدار تاريخ التربية الأمريكية – كانت المدارس تستخدم كأدوات لتلقين المعايير والتقاليد اللازمة للتوافق مع الأشكال والأساليب المتغيرة للنظام الاقتصادى فالمدرسة – فى المقام الأول – تنقل القيم اللازمة للحفاظ على الأخلاق التجارية، ومن وجهة نظرة أن التربية الجماهيرية تؤدى عدداً من الوظائف فى ثلاثة اتجاهات متميزة، ومتقاطعة فى آن:

١ – **الوظيفية التدريبية**: إذ أنها من خلال التعاون بين الأعمال التجارية والصناعية – تقوم بمعاونة الشباب كيما يحققون المتطلبات الوظيفية، Occupatinal requirements فى نظام اقتصادى متزايد التعقيد.

٢ – **وظيفة التملك** : فالمدرسة لا تنأى بالأطفال عن سوق العمل فحسب، لكنها أيضاً تحتفظ بقوة بشرية وقابلة للنمو من أجل رأس المال.

٣– **وظيفة الاختيار والتصنيف (الفرز)** : ويمكن أن نرى – بوضوح – دور المدرسة كأداة للتحكم الاجتماعى من خلال قياسها بالتمايز بين الطلاب حيث تعدهم الوظيفة التدريبية لمراكز اجتماعية مميزة. ومن ضمن هذه الوسائل التى تستخدمها المدرسة أيضاً" المناهج المتمايزة والاختبارات ويكتب كارير – بهذا الصدد – قائلاً[٦]: أنهم أولئك – من أمثال ثورنديك Thorndike وتيرمان Terman وجودارد Goddard ،

الذين دُعمُّوا بالمال والثروة، ونجحوا فى إقناع المدرسين والإداريين والهيئات المدرسية بتصنيف وتقنين المنهج المدرسى بنظام التسلسل المتمايز القائم على أساس قدرات وقيم المجتمع الليبرالى المتحد.

ومن ثم، فقد كانت بنية هذا المجتمع قائمة على أساس مبدأ الجدارة المقترح؛ جدارة المحترفين ذوى التوجه الإدارى من ابناء الطبقة المتوسطة البيض. فالاختبارات التى ابتكرها تيرمان L. B. Terman كانت قائمة على أساس التدرج الهرمى الوظيفى Occupational hierarchy ذلك الذى افرزه النظام الطبقى الاجتماعى للدولة الليبرالية المتحدة.

وليس هناك اختلاف اليوم، فالتمايز الانتقائى selective differentiation فى المدرسة، مُكرَّس لإعداد التلاميذ لأدوار اجتماعية منتقاه فى المجتمع. فاختبارات الذكاء والتحصيل Intellingence and achievement Test المستخدمة فى المجتمع الأمريكى، أدوات حيوية وهامة للبنية التحتية، إذ أنها تقوم بترسيخ وتنظيم القيم للمجتمع الليبرالى المتحد. ولقد حاول علماء النفس وغيرهم - مراراً وتكراراً - أن يربطوا بين القدرة، والجدارة، إلا أنهم لم يتساءلوا عن القيم الكافية فى مبدأ الجدارة ذاته. ولم يكن هناك إلا قلائل، أرادوا أن يلقوا - بشكل ناقد - بظلالٍ من الشك على شرعية النظام أما الشركات المؤسسة فقد لعبت دوراً رئيسياً فى الحفاظ على هذا النظام، بل أنها أيضاً قامت بصياغة شكل السياسة التعليمية كذلك قامت مؤسسات مثل مؤسسة كارينجى Carnegie، وفورد Ford وروكفلر Rockefeller بالدفاع عن مصالحها التى اكتسبتها من خلال التأثير فى المجادلات التربوية حيث وصلت بها إلى نقاط حرجة وذلك حينما كان النظام على شفا خطر حقيقى ويرى كارير إنه كان هناك تحالف بين الحكومة، والثروة المشتركة، فقد أصبحا ملتحمين معاً إبان الحرب العالمية الثانية وذلك فى شكل الدولة الصناعية العسكرية the military Industerial state.

لقد كان عالم البيروقراطيات الحكومية البورجوازية والتى تحالفت - بكفاءة وعلى نحو فعال - مع الثروة المشتركة حيث صاغا - معاً - النظام الجماهيرى للتعليم المدرسى، بهدف الحفاظ على الأمن المشترك، داخل الوطن وخارجه(٧). ولقد انخرط الليبراليون بشكل

جد عميق فى تلك العملية، التى بموجبها تصبح المدرسة بمثابة المؤسسة الحارسة- والراعية لحفظ النظام الاجتماعى. ويكتب كارير(٨): «فهم لم يستطعيوا التهرب من حقيقة أن كثيراً من قيمهم الشخصية، كانت جزءاً لا يتجزأ من الدولة الليبرالية المتحدة التى أسهموا فى جعلها نظام مدرك بالعقل فقط ولو إنه غير مبرر.

ومما يقال فى هذا الصدد، إن مثل تلك المدارس التى تحدث عنها مؤرخو التربية، لا تقوم بدور مماثل فى بريطانيا فى الوقت الحاضر. إذ لدينا العديد والعديد من الدروس التى نتعلمها من نقد الباحثين للايديولوجيات الرأسمالية المهيمنة. وكما أوضح كاريير « أن التاريخ الليبرالى، لا يتصل بعالم اليوم، ولا يضيف اليه أية معنى. فلو أن المرء قد بدأ بافتراض: أن هذا المجتمع عنصرى، ومادى، وذو بنية مؤسساتية تحمى المصالح الراسخة، فإن الماضى سوف يتخذشكلا ذا معنى مغاير للغاية(٩).

ثالثا: موائمة التربية لمتطلبات العمل:

:The Adaptation of Education to the Needs of work

إلى جانب مؤرخى التربية الأمريكيين، هناك تأثير رئيسى آخر على علم الاجتماع والتربية المعاصرين، وهو المتمثل فى الاقتصاد السياسى Political Economy ومن الأعمال الممثلة لهذا الاتجاه، مُؤلَّف : بولز وجينتس Bowles and Gintis التعليم المدرسى فى أمريكا الرأسمالية، Schooling in Capitalist America ويرى جنيتس Gintis، أنه على الرغم من أن رايت ميلز C. Right Mills، وسويزى Sweezy، وغيرهم، كانوا يكتبون عن موضوعات كتلك، وعن موضوعات أخرى مشابهة فى الثلاثينيات من هذا القرن – فقد اتسم بزوغ (الاقتصاد السياسى للتربية) ببعض البطء. إذا كانت الماركسية – فى ذلك الوقت – قد تطورت على نطاق واسع – فى شكلين(١٠):

١ – الماركسية الانسانية Humanistic Marxism

كما طورها جرامشى Gramsci، ولوكاتش Lukacs وكارل كورسك Karl Korsch والذى كان جل اهتمامهم منصباً على البنية الفوقية. وتؤكد هذه الصورة من الماركسية – المعتمدة على الأعمال المبكرة لهيجل على تحرير الأفراد، وعلى إلغاء احتياجاتهم وقد كانت

نقطة الضعف فى هذه الصورة، إنها كانت - من الناحية الفلسفية - مثالية كما أنها أهملت العوامل الاقتصادية.

٢ - الماركسية البنائية Stractural Marxism

وعبرت عنها أعمال ألتوسير Althusser ونيكوس بولانتزاس Nicos Poulantzas، وهى ترفض وجهة النظر الانسانية وتؤكد على الطابع العلمى للماركسية ويرى جنتيس أن كلتا الصورتين، كانتا خاطئتين فى توجههما، اذ أن الاشتراكية يجب أن تُعرف وتحدد بشكل مادى فمن الناحية التاريخية - وفى ظل النظام الاقطاعى feudalism كان هناك كلا الاعتمادين: البشرى، والمادى.

ومع الثورة البورجوازية على النظام الارستقراطى حدث الاعتماد البشرى (من النوع الإسمى). إلا أن الاعتماد المادى قد استّمر. وكما لاحظ ماركس، لا يمكن أن يكون هناك تغير فى التوزيع بدون تغير فى نمط الانتاج، وحينما يحدث الاستغلال فى الانتاج، فان الأهمية الحاسمة تكون للسيطرة على علاقات العمل. وفى ظل الاشتراكية، سوف نصل إلى المرحلة النهائية من الاعتماد البشرى والمادى، حينما تكون هناك ديموقراطية حقة يمكن للعمال - من خلالها - أن يسيطروا على عملية العمل برمتها.

وينظر إلى الاقتصاد السياسى، كبديل للنظرية الماركسية العامة، إذ أنه يتجنب نقاط الضعف فى الصور المنتشرة للماركسية - والمذكورة آنفا - كما إنه - أى الاقتصاد السياسى يمكن أن يكون أساساً يبنى عليه علم الاجتماع الماركس، والتربية. ومن جهة نظر جنيتيس أن الدولة لا تؤدى وظائفها عن طريق القوى الايديولوجية - إذ تتسم بعدم الفعالية -، وإنما عن طريق اعادة الانتاج. وتقوم التربية بانتاج القوى العاملة؛ العمال اللازمين للرأسمالية - ويواصل جنتيس وجهة نظره، اذا يرى أنه لا القوة، ولا الايديولوجيا تمثل أهمية حاسمة، وإنما هناك عنصر ثالث يتمثل فى: عملية الانتاج فعملية الانتاج لا تؤدى وظيفة الانتاج فحسب، وإنما أيضاً تعيد انتاج الفئة الكلية من الكوكبات (التجمعات) الاجتماعية.

فالنظام التربوى - اذن - جزء من الدولة إلا أن - هذه - بعض الاشكاليات المتعلقة بعملية إرساء مفاهيم - بالشكل الملائم الوافى - عن طبيعة وآليات الدولة ومن الجلى أن التمييز بين القاعدة والبنية الفوقية، يتسم بالافراط فى البساطة فثمة - أيضاً - وجهة نظر أخرى، ترى الدولة مجرد الأداة المنفذة للطبقة الحاكمة وهناك - كذلك - رؤية للدولة، بوصفها وحدة كلية بنائية لها ديناميتها الخاصة[11]. ويرى چينيتس أن هذه النظرية، نظرية خاطئة من الناحية التاريخية إذ أنها تنكر النشاط الانسانى العملى، فليس ثمة اقرار أو اعتراف بأن هناك نضال طبقى متفاوت، يقوم فيه العمال ببعض التأثير. فنحن - إذن - فى موقف يتطلب بحثاً جدياً ينبغى أن يتم انجازه، بصدد مشكلات عديدة، منها مثلاً:

- إلى أى حد، لا تغدو التربية خدمة للناس، بقدر ما تُضْحِى أداة لآلة الدولة؟ هل تعد آلة الدولة عملية إعادة لاخفاء الصفة المادية على المجردات، أم إنها جهاز لإناس بعينهم؟
- وهل تتكشف الدولة عن وحدة متراصة متناغمة أم عن التناقض، بمعنى إنها تحوى عناصر متطورة فى طياتها؟

لقد انتقلت التربية - فى معظم الدول - من القطاع الخاص للقطاع للعام، من الأسرة إلى التعليم المدرسى للدولة.

ولكن فيما يتعلق: بتساؤلات من قبيل: وكيف ولماذا تتدخل الدولة فنحن لا نعرف إلا القليل. اذا أن النظرية الوافية الملائمة عن الدولة لم تتواجد حتى الآن. واقترح بأن نبدأ باستيعاب القضايا التى تستغرق اهتمام الاقتصاد السياسى للتربية. ومن المهم - أولاً- أن نتعرف على الأشكال التى تطورت من خلالها الرأسمالية الاحتكارية المعاصرة. فمن جهة ما، عرفنا إنه بسبب العلم والتكنولوجيا؛ زادت المتطلبات من التربية والمهارة، ولكن - من جهة أخرى - ظهر المزيد من الاغتراب، وتكريس البيروقراطية فلِمَ؟

رغم كل شئ، ينبغى أن نعرف، أن السخط الذى يتولد فى ظل النظام الرأسمالى، لا يكون مركزاً على عدم قدرة الرأسمالية على تقديم فرص العمل، وإنما على طبيعة العمل الذى تقدمه، على التأثيرات المروعة للعمليات المتضمنة فى هذا النظام. ولا يمكن، حتى

للرخاء الاقتصادى والبطالة أن يزيلا ذاك السخط والاستياء المتولدين، إذ أن العلاقات الاجتماعية الرأسمالية هى التى تنتج طريقة تنظيم عمليات العمل. ومن المهم أن ندرس هذه العمليات، وأن نبحث فى كيفية تحول طبيعة العمل فى القرن العشرين، وفى الأدوار التى تؤديها التكنولوجيا والإدارة العلمية

نعلم أن التغير فى الأشكال الاجتماعية - كما فى الاتحاد السوفيتى سابقًا مثلاً - لا يؤدى بالضرورة إلى تحول اوتوماتيكى (ذاتى) فى نمط الانتاج وفى الجزء التالى من هذا الفصل، سأقدم وصفاً لمؤلف «هارى برافرمان Harry Braverman». العمل والرأسمالية الاحتكارية Labour and Monopoly Capitalissm ومقصدى فى عرض هذا العمل، تقديم السياق الضرورى لأى مناقشة فى التربية، وفى الاقتصاد السياسى للتعليم المدرسى. ويبدأ مؤلف هذا العمل تحليله «بنمط الانتاج الرأسمالى» من خلال دراسة «العمل».

رابعاً : النمط الرأسمالي للانتاج[١٢] The Capitalist Mode of Production

يحدثُ الجنسُ البشريُّ تأثيراً فى الطبيعة ويغير من أشكالها كيما تلائم احتياجاته. وفى حين ان عمل سائر الحيوانات الأخرى تحركه الغريزة، فإن العمل البشرى يتم بالوعى، والقصدية كما يتضمن تكوين مفاهيم. ولدينا الرموز واللغة التى تمكننا من القيام بذلك. ومن ثم، فمن خلال تطويع الطبيعة نغير نحن من طبيعتنا الخاصة . وهذه المقدرة البشرية على أداء العمل هى قوة العمل، وفى ظل النظام الرأسمالى، يُفصل العمال عن وسائل الانتاج وبالتالى فعليهم أن يبيعوا قوة عملهم - فترة من الزمن- للآخرين إذ ليس أمامهم سبيل آخر لكسب رزقهم.

ومن جهة أخرى، فإن صاحب رأس المال لا يبغى سوى توسيع «وحدة رأس المال» وهكذا، فإن عملية العمل تتشكل عن طريق تراكم رأس المال وإذ يتسم العمل البشرى بالطواعية الشديدة، وبكونه منتج لأقصى الحدود، فإن فائض الانتاج يزيد بشكل مستمر.

وينحو صاحب رأس المال– بشكل متزايد – إلى السيطرة على عملية العمل كما يتخذ كافة الوسائل لزيادة مخرجات (نتاج) قوة العمل التى اشتراها. فيغدو من الجوهرى بالنسبة له/ صاحب رأس المال، أن يتولى أمر السيطرة والتحكم على عملية العمل، كى يبعدها عن أيدى العامل، ويدبر أمرها بنفسه. لقد كان تقسيم العمل، أحد ملامح العلاقات الاجتماعية الجديدة التى طورتها الرأسمالية. فكل المجتمعات المعروفة قد قامت بتقسيم العمل فيها، إلا أن الرأسمالية قد طورت صيغة (شكلاً) جديدة. فقد قامت بتقسيم فرعى – على نحو نظامى – لعمل كلا من السلع الانتاجية إلى عمليات محدودة والأمر الجديد هو هذا التقسيم الفرعى للعمل، لمجموعة من المهن الحرفية ويحدث هذا الأمر على النحو التالى:

أولاً، تحلل كل عملية من عمليات العمل إلى عناصرها الأساسية، وحينئذ فإن العمليات الداخلية الجزئية لا تنفصل عن بعضها البعض فقط، وإنما توكل أيضاً إلى عمال مختلفين يختص كل منهم بأحد التفصيلات. فلا يصبح بمقدورهم – أولئك العمال– أن يضطلعوا بأى عملية انتاج متكاملة. ويتم انقاص قوة العمل، وتخفيض أجورها عن طريق تجزئتها إلى أبسط عناصرها فأصحاب الحرفة الواحدة يتم تقسيمهم إلى جذاذات من الأفراد، وبالتالى تنهار المهن الحرفية.

وثانياً، وتغدو قوة العمل محض سلعة تنظم تبعاً لاحتياجات المستخدمين الذين لا يبغون سوى زيادة قيمة رؤوس أموالهم ومن الطرق التى حاول بها الرأسماليون زيادة وحدة رأس المال، تطوير أساليب وطرق الادارة «التايلورية» Taylarism.

وهذا الأسلوب فى دراسة العمل، يقوم بتحليل هذا العمل، وذلك لمصلحة أولئك الذين يديرونه، وليس هؤلاء الذين يؤدونه. اذ لم يكن للإدارة من غرض سوى استخلاص أقصى فائدة من قوة العمل، لحساب صاحب رأس المال لأداء كل أنشطة العمل، والتحكم فى كل خطوة من خطوات عملية العمل وإملاء الأوامر الحازمة بشأن القيام بها.

وكمثال لذلك، قام برافرمان Braverman بربط تلك الطرق بدراسة تنظيم الوقت والحركة. وهو أسلوب نجح فى إغراء عامل المانى يسمى شميدت Schmidt فى زيادة حمولته اليومية من الحديد من ١٢,٥ طناً إلى ٤٧ طناً. (مثال مأخوذ عن مؤلف ف. و. تايلور): مبادئ الإدارة العلمية Principles of scientific management.[١٣]

وفى الإدارة العلمية تلك، تتم كل القرارات المتعلقة بسير العمل - بواسطة الإدارة، ويكون هدف هذه القرارات، السيطرة على العمل. فكيف يتم ذلك؟

أولاً : عن طريق فصل عملية العمل عن مهارة ومعرفة العامل القائم بها، وعن حرفته وتقاليدها.

ثانياً : عن طريق الانفصال Separation بين المفاهيم والتنفيذ، فالعمل العقلى يفصل عن العمل اليدوى. بل أن العمل العقلى ذاته، يقسم فيما بعد، بين أولئك الذين يضعون مفاهيمه، (أولئك الذين يقومون بالتخطيط لغيرهم)، وهؤلاء الذين يقومون بالتنفيذ. وفى هذه العملية، يفقد العمال سيطرتهم على أدوات الانتاج، وكذا على عملهم ذاته وعلى سبل القيام به.

وعلى الرغم من زيادة انتاجية العامل فإن هذا العامل ينخفض سعره مع انخفاض المتطلبات التدريبية، فالعمال يؤدون مهام العمل المبسطة بدون استيعاب فعلى للوقائع الذهنية التى تنتظمها. أما احتكار المعرفة من قبل الإدارة فيستخدم للسيطرة والتحكم فى خطوات عملية العمل، وفى نمط تنفيذه وبذا يتم فصل المفاهيم عن التنفيذ وبسبب هذا الانفصال، فإن عملية العمل تقسم الآن بين المواقع المستقلة، وأماكن تواجد العمال. فيغدو عمل الوحدات الانتاجية أشبه (بيد)، (معصم) تتم مراقبته وتصحح عمله وتوجهه والتحكم فيه عن طريق (ذهن) بعيد. واليد والذهن لا يغدوان منفصلين فحسب، وإنما يصيران عدائيين كل تجاه الآخر، إذ أن مفاهيم العمل تصبح مقتصرة على قلة من الأفراد.

ويصبح العمال الجدد مجبرين باستمرار على الانخراط فى عملية مجهولة لهم، فهم يتقبلون تنظيم العمل، والمهارات المتدنية المطلوبة لأدائه، تماماً كما تقدم لهم ويتسم نمط الانتاج الرأسمالى بالتوسع المستمر، ويصبح كل جيل من العمال أكثر اعتياداً وألفة به، إذ أن هناك ضرورة لتوافق العمال مع العمل، وتكيفهم مع الشكل الرأسمالى له. أما والأمر كذلك، فقد تطور ميدان علم النفس الصناعى (الذى يكرس مجال دراسته لمشكلات الإدارة، والذى يرى علماؤه إنه متحرر من القيم، ومحايد) وهو يركز بشكل كبير على دراسه عمليات الانتقاء والأداء للعمال.

ومع حلول خط الانتاج المجمع، إزداد تحكم الإدارةوسيطرتها على العمل، إذ صار بمقدرها التحكم فى سير عملية العمل. وتؤدى زيادة الميكنة إلى وجود عمال عاطلين يضطرون للالتحاق بمصانع جديدة، وبمعدلات أجور أكثر انخفاضا وفى ظل هذا النظام، تختص أشكال العمل الأخرى. وبمجرد أن تبنت شركات السيارات الأخرى، نظام خط الانتاج المجمع لشركة فورد، قام نمط الانتاج الرأسمالى - هو أيضاً - بالقضاء على سائر أشكال تنظيم العمل الأخرى. وغدا من المحال تواجد شكل آخر للحياة. وينبغى أن نتناول أيضاً عملية دمج العلم فى النظام الرأسمالى؛ أى كيف أصبح العلم ذا خاصية رأسمالية أن أفراد العلم ينحون إلى تقنية الحِرَف وبمعنى آخر، أن العلم يعتمد على نمو التكنولوجيا.

فرجال مثل ستيفنسون، وات وكرومبتون كانوا رجالاً ذوى مهارة حرفية فالمحرك البخارى قد تم تحسين وتطوير عملة عن طريق آليات التشغيل وبالتدريج، بدأ إدماج العلم فى عمل الشركات الرأسمالية إذ أصبح ملحقاً برأس المال؛ سلعة تباع وتشترى. بل أن العلم ذاته قد تحول إلى رأس مال. ولكن، كيف حدث ذلك؟

فى المرحلة الأولى للرأسمالية، كان هناك تقسيم للعمل تؤدى - بموجبه - المهام الجزئية الأساسية عبر خطوات متتابعة عن طريق سلسلة من الأعمال المفصلة تفصيلاً دقيقاً. وتم - بعدئذ - إدخال الطرق الجديدة، ونظام الميكنة الجديد حتى أن عملية العمل التى يقوم بها العامل، قد أعيد تشكيلها لتغدو عملية تتولى الإدارة تنظيمها وقد أدى نجاح دراسة الزمن والحركة إلى إحلال (استبدال) العمل بمصانع أخرى.

وبالطبع، فإن المبدأ المشجع على مثل هذه الممارسات، هو النظرة إلى الكائن البشرى من خلال مصطلحات الآلة. ولكن ما هو - على وجه الدقة - تأثير الآلة على عملية العمل؟ لقد كان توجيه أدوات العمل - فى البداية - فى حوزة العامل دائماً، وكانت الخطوة التالية هى انتزاع هذه الأداة من أيدى العمال ثم تهيئتها بحيث تتوافق مع مسار الحركة الثابتة عن طريق آلية الماكينات.. ثم تم تطوير الآلات وفقاً لأسلوب مدروس محدد سلفا، أو سلسلة متعاقبة من الحركات المحددة وتلا ذلك، اختراع الآلات ذات الضبط الذاتى، والتوافق (التكيف) المستمر مع متطلبات العمل.

وفى المرحلة التالية، استبدلت الآلات ذات الأغراض العامة، بالآلات المخصصة لمنتج معين، أو لعملية جزئية معينة. حتى أصبح هناك - فى وقتنا الحاضر - آلات يتم التحكم فيها عن طريق شريط ما وأصبح هناك نظام الآلات المعشقة المتشابكة، أو الآلة الواحدة التى يمكن أن تقوم بعملية انتاجية كاملة. وتمثل الآلات، إمكانيات تقنية، إلا أنها - فى الوقت الحاضر - لا تخدم إلا احتياجات الذين يمتلكونها. إذ تستخدم كأداة للسيطرة على عملية العمل، وهذا لأن التحكم فى سير هذه الآلات والسيطرة على عملها يتمان وفقا لقرارات الإدارة[١٤]. وهكذا تمت السيطرة على عملية الانتاج، ليس من قبل المنتجين فحسب، وإنما أيضاً من قبل أصحاب وممثلى رأس المال.

وأصبح التحكم فى الآلات يتم اليوم - بعديد من الطرق، وأقصى العامل عن كل القرارات والأحكام، ولم يعد فى حاجة إلى المعرفة وقد عجل النظام الأوتوماتى (التحكم الذاتى فى الآلات) من تلك العملية.

إذ إنه نظام يعنى (بالنسبة لمعظم الناس) إنه لا توجد حاجة للمعرفة أو للتدريب ومن تبعات ذلك، أن أصبح العمال اليوم أقل مقدرة على تشغيل مصانعهم، وذلك بشكل فاق ما اعتادوا عليه. فقد فقدوا السيطرة على عملهم الخاص. فمسار التحكم لا يتجه الآن نحو العامل، وإنما نحو الآلة، وتلك التى تسيطر عليها الإدارة وطالما أن هدف كل شركة هو توسيع رأس المال، فإن هناك ضرورة ملحة لمزيد من الانتاجية.

بيد أن كل خطوة للإمام تُنْقِص من العدد الفعلى للعمال المنتجين إنه لخطأ فادح، أن نقدس الآلة أو يبالغ فى أهمية اخفاء وجودها المادى إنها مسألة علاقات اجتماعية إنه هو رأس المال، ذلك الذى ينتفع، بنظام الميكنة كى يفصل عملية التحكم عن عملية التنفيذ.

المراجع والمصادر

1-Madan Sarup, ***Marxism and Education***, (London, Routledge & kegan paul, 1978), PP. 149 - 152.

2- Ibid., P. 150.

3- Alex callinicos, ***Althusser's Marxism***, (pluto press, 1976), PP. 66 - 67.

4- Clarence karier, ***Shaping the American Educational State*** (Free press, 1975), pp. 80 - 85.

5- C. karier, p. violas and J. spring, ***Roots of crisis*** (Rond Nc Nally, 1973), PP. 99 - 100.

6- Ibid., P. 123.

7- Ibid., P- 4.

8- Madan sarup, op. cit., P. 155.

9- C. Karier, P. vialas and J. spring, OP. Cit., P. 5.

10- S. Bowles and H. Gintis, ***Schooling Capitalism America***, (U - S- A - Basic Books, Inc, 1976), PP. 150 - 161.

11- Madan sarup, op. cit., P. 156.

12- Ibid., PP. 155 - 164.

13 - F. W. Taylor, ***Principles of Scientific Management***, (N. Y. 1947), P. 183.

14- Bravnerman, ***Labour and Monopliy Capitalism***, monthly Reniew press, 1974, P. 439.

محتويات الكتاب

* * *

